PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 20 20 GRUDNIA 1929 ROK VIII

KONSTYTUCJA PAŃSTWA A WYCHOWANIE PUBLICZNE.

(Mowa p. Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Sławomira Czerwińskiego, wygłoszona w Wilnie dnia 28 listopada rb.).

Nadając swemu przemówieniu tytul „Konstytucja państwa a wychowanie publiczne“, nie miałem na myśli tylko tych nielicznych artykułów ustawy konstytucyjnej, które bezpośrednio zawierają pewne zasadnicze normy dla urządzenia wychowania publicznego w państwie.

Politycy i mężowie stanu pierwszych lat Polski Odrodzonej wykazali naogół dość małe zainteresowanie dla zagadnień wychowania młodych pokoleń, czem — nawiasem mówiąc — różnią się bardzo od swoich poprzedników z czasów Polski przedrozbiorowej a zwłaszcza Polski upadającej, którzy, jak wiadomo, sprawę edukacji narodowej wysunęli na czoło problemów państwowych i usiłowali uczynić z niej jeden z głównych środków ratowania konającej Rzeczypospolitej.

Jeżeli pomimo to konstytucja z dnia 17 marca całym swoim ciężarem zaważyła i na losach wychowania publicznego, jeżeli wytworzyła pewne zasadnicze warunki, w których to wychowanie w Polsce się odbywa, to przyczyną tego zjawiska są głównie nie te artykuły ustawy konstytucyjnej, w których o wychowaniu czy nauczaniu jest mowa, ale te, które treścią swoją pozornie jak najdalej odbiegają od wszelkich zagadnień wychowawczych.

Wychowanie publiczne jest ważną funkcją państwa, regulowaną i wykonywaną w głównej mierze przez organy państwowe. Ustosunkowanie więc wzajemne i zakres kompetencyj tych organów, a przedewszystkiem legislatywy i egzekutywy określa zasadniczo warunki, w jakich wychowanie publiczne się odbywa. Naczelny kierownik wychowania publicznego w państwie jest członkiem rządu, i od tego, w jakich warunkach pracuje rząd, zależą warunki, w jakich funkcjonuje naczelna władza wychowania publicznego.

Zanim przejdziemy do odpowiedzi na pytanie, jaki stan rzeczy jest pod tym względem młodemu państwu polskiemu potrzebny, zastanówmy się przez chwilę nad jednym przynajmniej celem, do którego zmierzać powinno wychowanie publiczne w Polsce, ale celem, który zwłaszcza w Polsce dzisiejszej wydaje mi się najważniejszym, będąc równocześnie najogólniejszym, ale niestety i najtrudniejszym.

Tym głównym celem — a chciałbym wierzyć, że w sprawie tej w społeczeństwie naszem nie może być dwóch zdań — powinno być wychowanie dobrych obywateli państwa.

Nazywam ten cel najogólniejszym, bo zawiera on w sobie wszystkie inne cele bardziej szczegółowe, jak wychowanie dobrego syna narodu, człowieka moralnego w znaczeniu etyki jednostkowej i społecznej o silnym charakterze.

Cel ten trzeba uważać za najogólniejszy i w tem znaczeniu, że można i należy go postawić jako cel wychowania wszystkich przyszłych obywateli państwa bez względu na ich narodowość i wyznanie.

Nie możemy i nie chcemy wymagać od szkół i innych instytucyj wychowawczych w Polsce, aby Niemców i Ukraińców wychowywały na Polaków, albo ewangelików i prawosławnych na katolików, ale mamy prawo i obowiązek żądać zupełnie kategorycznie, stanowczo i konsekwentnie, aby wszystkie formy i wszystkie czynniki wychowania publicznego, na obszarze naszego państwa działające, w zgodnym trudzie pracowały nad założeniem w sercach dziatwy i młodzieży mocnej podwaliny pod rozkwit i potęgę Rzeczypospolitej.

Cel, o którym mówię, nazwałem najważniejszym, bo chodzi przy nim o zachowanie najcenniejszego dobra, które tak niedawno odzyskaliśmy, a którego utrzymania bez ciągłej troski i czujności z naszej strony nikt nam zapewnić nie może.

Wszystkie czynniki, od których istotnie zależy poziom i kierunek wychowania publicznego w Polsce, mogą się narazić na ciężką odpowiedzialność przed trybunałem dziejów, jeżeli nie uczynią wszystkiego, co jest w ich mocy, aby całe to wychowanie było nastawione na najważniejszy cel — utrwalenia i rozwoju sił żywotnych Rzeczypospolitej.

Cel wychowania dobrych obywateli państwa nazwałem wreszcie najtrudniejszym, bo aby go osiągnąć, trzeba docierać do głębszych pokładów duszy wychowanka, co więcej — trzeba zmienić, przetworzyć psychikę zbiorową olbrzymich mas obywateli.

Cel ten jest nieskończenie trudniejszy do osiągnięcia w Polsce, niż gdzie indziej, bo naskutek wiekowej przerwy w życiu państwowem nasze tradycje państwowe są raczej natury intelektualnej niż emocjonalnej.

Wskutek tego, że przez szereg pokoleń byliśmy zmuszeni bronić swego bytu narodowego bez pomocy państwa, przeciw obcym potencjom państwowym, w dzisiejszem naszem pokoleniu pojęcia dobra narodu i państwa tak dalece nie zidentyfikowały się jeszcze, że u nas, jak smutne doświadczenie wskazuje, w imię haseł narodowych są możliwe nawet zbrodnie przeciw majestatowi państwa.

A cóż dopiero, gdy ogarniemy myślą nasze mniejszości narodowe, wśród których praca państwowo-twórcza zaledwie gdzie niegdzie się rozpoczyna i gdzie jest jeszcze tak dużo czynników, wśród których nawet najelementarniejsza lojalność państwowa wiele pozostawia do życzenia.

A jednak to wielkie i trudne zadanie musi być wykonane. Pod grozą utraty niepodległości państwa wychowanie publiczne w Polsce musi być tak prowadzone, żeby każdy Polak, zanim zostanie członkiem stronnictwa politycznego, był przedewszystkiem państwowcem. Pod grozą nieosiągnięcia nigdy trwałego mocarstwowego stanowiska Polski wychowanie publiczne musi być tak prowadzone, aby każdy w Polsce urodzony i w Polsce żyjący Ukrainiec, Żyd czy Niemiec, zanim zostanie świadomym pracownikiem na polu kultury swojego ściślejszego społeczeństwa, czuł i rozumiał, że ma być przedewszystkiem dobrym obywatelem Najjaśniejszej Rzeczypospolitej.

Ale jeżeli zgodzimy się na to, że głównym celem wychowania publicznego w Polsce powinno być wychowanie dobrych obywatali państwa, to musimy przyjąć to, że ten, kto to wychowanie ma ku temu celowi prowadzić, musi wiedzieć, jakim ma być ten obywatel państwa, musi mieć jakieś idealne tego obywatela wyobrażenie, musi mieć jakiś swój ideał wychowawczy.

W tem miejscu swoich rozważań możemy już sobie postawić pytanie, w czyje ręce i na jakich warunkach, tj. z jakim zakresem kompetencji ma być oddane wychowanie publiczne w Polsce.

Z czterech czynników, mogących tu teoretycznie wchodzić w grę, tj. społeczeństwa, samorządu, rządu i parlamentu, odrazu możemy odsunąć z pierwszego planu dwa pierwsze, nie dlatego, aby one nie miały brać żadnego udziału w pracy nad wychowaniem publicznem, ale dlatego, że w naszych polskich stosunkach rola społeczeństwa i samorządu może być w tej dziedzinie tylko wtórna i pomocnicza. Wprawdzie roli tej nie należy sobie nigdy lekceważyć. Przeciwnie, wydaje mi się, że w stosunku do stanu obecnego należy ją znacznie rozszerzyć. Uważam, że należy przebudować i rozbudować samorząd szkolny, związać go ściślej z samorządem terytorjalnym, a w pewnych działach szkolnictwa również z samorządem gospodarczym.

Uważam, że byłoby wielkim błędem odgrodzenie administracji szkolnej murem chińskim od społeczeństwa i niekorzystania przez nią z opinji i współpracy zainteresowanych czynników społecznych.

Aby niekorzystny pod tym względem stan dzisiejszy zmienić, osobiście noszę się nawet z myślą powołania do życia instytucji, o której oddawna się mówi, tj. Naczelnej Rady Wychowania Publicznego.

Ale wszystko to nie zmienia faktu, że czynniki nie pomocnicze, ale decydujące w sprawach wychowania publicznego w Polsce mogą być tylko dwa: parlament i rząd.

Rozkład kompetencyj i obowiązków każdego z tych dwóch czynników nasuwa się sam według teoretycznego szablonu: parlament daje normy ogólne, wskazuje kierunek i uchwala środki realizacji w postaci kredytów budżetowych, rząd zaś, jako władza wykonawcza, prowadzi pracę w ramach obowiązujących ustaw.

Szablon bardzo piękny, tylko, niestety, zupełnie nie daje on nam odpowiedzi na najbardziej interesujące nas tu pytanie, w jakiej mierze parlament ma być tem źródłem, z którego mają płynąć pozytywne wskazówki co do kierunku wychowania publicznego. Doświadczenie poucza, że odpowiedzi na to pytanie nie dają i uchwalane przez parlament ustawy. Musimy więc sobie odpowiedzieć sami.

Powiedzieliśmy przed chwilą, że wskazanie kierunku wychowania jest niemożliwe bez posiadania pewnego własnego ideału wychowawczego.

Wiele jestem gotów dać temu, kto mi powie, jaki jest ideał wychowawczy polskich ciał ustawodawczych.*) Nieszczęście polega na tem, że jest tam tych ideałów za dużo, że jeżeli jest ich tam mniej, niż panów posłów i senatorów razem wziętych, to napewno więcej, niż klubów, których — jak wiadomo — jest tam poddostatkiem.

Różnice w pojmowaniu ideału wychowawczego są naturalną konsekwencją różnicy światopoglądów i nikt osobiście nie jest winien temu, iż ideał wychowawczy przedstawiciela prawicy parlamentarnej jest odwrotnością ideału przedstawiciela lewicy.

Za długo i niepotrzebnie byłoby o tem mówić, dlaczego tak jest i jak daleko ideał wychowawczy np. zakonu jezuitów odbiega od ideału wychowawczego Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego.

Dla naszych potrzeb wystarczy stwierdzenie, że dziś i w dającej się przewidzieć przyszłości nasz parlament nie może mieć wspólnego ideału wychowawczego, a co za tem idzie, nie może być czynnikiem decydującym o kierunku wychowania publicznego, ani dać rzeczowych pozytywnych wskazówek w sprawie zasad i treści tego wychowania.

Poczucie słuszności każe przyznać, że Sejm nasz widocznie zdaje sobie z tego sprawę, bo o ile mi wiadomo, dotychczas sobie tych kompetencyj nie arogował.

Ale jeżeli zdaje sobie z tego sprawę, jeżeli się godzi, że nikt inny w państwie, tylko rząd może zbudować całkowity i konsekwentny system wychowania państwowego, to znaczy przez państwo dla państwa, to powinien dać rządowi takie warunki pracy, aby mu wykonanie tego zadania umożliwić.

A Sejm rządowi nigdy tych warunków nie dał i dziś dać nie chce i w tem jego wina.

Aby zdać sobie sprawę z tego, jakiemi cechami obdarzony rząd i w jakich warunkach pracy może to — zdaniem mojem — podstawowe zadanie państwowe pełnić, odwróćmy pytanie

---

*) W ubiegłym roku umieściliśmy szereg artykułów na temat: „Jakie mamy dać ideały naszej młodzieży, wychowującej się w niepodległej Polsce?“ Red.

i powiedzmy, jaki rząd i w jakich warunkach nigdy tego zadania wykonać nie zdoła.

Odpowiedź na to pytanie będzie o tyle nietrudna, że pod tym względem aż nadto wystarczającą naukę daje nam tak świeża jeszcze historja pierwszego dziesięciolecia odrodzonej Ojczyzny.

Gdy zostałem powołany na urząd, który w tej chwili mam zaszczyt sprawować, życzliwe mi osoby pośpieszyły mi przypomnieć, że jestem już dwudziestym z rzędu ministrem oświaty Polski Niepodległej.

Te życzliwe mi osoby niewątpliwie chciały mi w ten sposób dodać otuchy, abym się tą nominacją zbytnio nie przejmował, bo i tak niedługo będzie tego zachodu.

Pamiętam wszystkich swoich poprzedników. Mieni się przede mną wszystkiemi kolorami tęczy cała szeroka skala różnicy ich światopoglądów: od socjalizmu do nacjonalizmu. Niewątpliwie byli wśród nich tacy, którzy mieli szlachetną ambicję stworzenia celowo pomyślanego i konsekwentnie zbudowanego systemu wychowania państwowego.

Ale o próbach realizacji przed majem 1926 r. mam wrażenie, że poważnie nie myślał żaden z ministrów. I trzeba przyznać, że dobrze czynili.

Bo cóżby to było za widowisko, gdyby przeciętnie co pięć miesięcy w dziedzinie tak subtelnej i tak wymagającej stabilizacji trzeba było przestawiać drogowskazy i zmieniać kierunek.

A zresztą każdy z tych ministrów, jeżeli chciał liczyć się z Sejmem, albo jeżeli chciał być wobec Sejmu poprostu lojalnym, musiał widzieć całą beznadziejność swoich zamierzeń, które przecież nie mogły być takie, aby dogadzały wszystkim. I sprawa leżała odłogiem, zresztą wraz z wieloma innemi, wymagającemi uregulowania od podstaw.

Dopiero od drugiej połowy 1926 r. poczęły chodzić po Ministerstwie podmuchy nadziei, poczęto wyciągać z archiwów leżące tam od r. 1918 projekty ustaw zasadniczych, a stopniowo i omawiana tu przez nas sprawa nabrała aktualności.

Pan premjer Świtalski w swoim odczycie w gmachu Filharmonji Warszawskiej zwrócił uwagę na to, że słabość i nietrwałość rządów wzmacnia i podnosi znaczenie biurokracji. Ta wielka

prawda znajduje swoje wymowne potwierdzenie w dziejach młodej polskiej administracji szkolnej.

Istotnie, jeżeli ministrowie oświaty mogli zrobić tak mało i jeżeli pomimo to w zakresie i organizacji wychowania publicznego wogóle zrobiono w Polsce dotychczas sporo, to należy to zawdzięczać tej okoliczności, że wśród urzędników ministerstwa i podwładnych mu organów znalazło się dość ludzi, którzy za cel swego życia uważali pracę nad postępem oświaty w Polsce i wkładali w tę pracę całą swoją inicjatywę i energję. Pamiętam, jak po każdym upadku ministra, pocieszaliśmy się słowami: „nic to, niema ministra, ale jest ministerstwo". Tylko, że tą pociechą na dłuższą metę pocieszać się nie można. Bo przy takiem chronicznem bezkrólewiu występuje w szeregach t. zw. biurokracji pewne zjawisko wtórne, którego następstwa już bardzo wyraźnie szkodzą życiu publicznemu, wyjaławiają urzędy i urzędników i poważnie zagrażają interesom Państwa.

Oto biurokracja, nie mogąc się nigdy doczekać rozstrzygnięć w sprawach zasadniczych, które przekraczają już zakres jej kompetencyj, powoli od tych podstawowych zagadnień odchodzi i skupia swe zainteresowania na sprawach coraz bardziej formalnych i coraz drobniejszych. Przyzwyczaja się postępować bez kierownika, a więc i bez kierunku. Czyż można się dziwić, że wkońcu poczyna dreptać na miejscu? Byłbym wysoce niesprawiedliwy, gdybym twierdził, że polska administracja szkolna doszła już do tego stadjum rezygnacji.

Ale ten kilkuletni brak zasadniczych dla celów i treści wychowania państwowego rozstrzygnięć wydał już pewne swoiste rezultaty.

Jednym z nich jest dająca się zauważyć w administracji szkolnej i w szerokich kołach pedagogów niechęć do przystosowywania celów wychowania do warunków, w jakich nas postawiła obecna chwila dziejowa, do oczywistych dzisiejszych i jutrzejszych potrzeb naszego państwa.

Jeżeli np. weźmiemy do ręki wydane przez Ministerstwo programy nauczania, to zobaczymy, że wskazany przy każdym z przedmiotów cel pracy szkolnej jest ujęty w formuły tak ogólne, tak pozbawiony jakiejkolwiek aktualności w stosunku do potrzeb naszego dzisiejszego życia zbiorowego, że może być

podany każdemu społeczeństwu, pod każdą szerokością geograficzną, a bodajże nawet w każdej epoce historycznej.

Ta sama niechęć do aktualności sprawia, że skądinąd bardzo słuszne hasło o niewprowadzaniu polityki do szkoły w poglądach niektórych naszych pedagogów jest rozumiane jako konieczność wyrzeczenia się zapoznawania uczniów z wypadkami historycznemi ostatnich lat kilkunastu.

Mówienie o legjonach Piłsudskiego to polityka; wyjaśnianie, jaki powinien być stosunek Polaków do mniejszości narodowych w państwie to polityka; mówienie o zasługach Naczelnego Wodza w wojnie 1920 r. to oczywiście jaskrawa polityka.

Gdyby chcieć ściśle przeprowadzić tę tak pojętą zasadę niewprowadzania polityki do szkoły, to należałoby historję Polski kończyć na roku 1913, a na pytanie dzieci, skąd się wzięło dzisiejsze państwo polskie, — odpowiadać chyba wstydliwie, że bocian je przyniósł.

Trzeba, żebym był dobrze rozumiany. Uważam, że zbrodnię popełnia ten wychowawca, który w młode i niezatrute serce swego wychowanka wszczepia jad politycznego partyjnictwa.

Ale co innego jest wprowadzenie do szkoły miazmatów partyjnej walki politycznej, a co innego obowiązek szkoły zorjentowania wychowanka w zjawiskach życia społecznego i politycznego jego kraju i wszczepienie w jego umysł pojęć, a w jego serce uczuć takich, które go uzdolnią i uzbroją na ofiarny święty trud dla własnego państwa.

Obejrzyjmy się na to, że nasi sąsiedzi ze wschodu i zachodu dobrze pamiętają o tej sprawie. Bolszewicy w szkołach swoich aż do absurdu posunęli wychowanie w ideałach komunistycznych i w uwielbieniu republiki sowietów, w Niemczech powojennych wprowadzono, względnie niesłychanie rozszerzono zakres nauki o państwie, przy której poleca się zapoznawać z programami istniejących partyj politycznych, dyskutować z uczniami o kryzysie demokracji, upadku parlamentaryzmu itd. My uważamy, że naszym uczniom wystarczą logarytmy i accusativus cum infinitivo.

Nawet z wprowadzonej do programów szkół naszych nauki o Polsce współczesnej, potrafiliśmy zrobić drewnianą

piłę suchych liczb statystycznych, wypuszczając z niej wszystkie żywotne soki nauki obywatelstwa.

Czyżby naprawdę aż tak miało być źle, żeby nie można mieć tyle zaufania do polskiego nauczyciela, że wobec dziecka polskiego potrafi stanąć na stanowisku wychowawcy, a nie hieny partyjnej.

Jestem najgłębiej przekonany, że można mieć zaufanie, tylko trzeba tego nauczyciela wyciągnąć z obłędnego wiru partyjnego tańca i postawić mu przed oczy ideę państwa, a nie interesu koterji politycznej. Ale dopóki będzie działała nasza konstytucja marcowa, to nigdy nie powstanie dostatecznie trwała instancja, która tej przemiany dokonać będzie mogła.

Skutki tego wyeliminowania z naszych szkół pierwiastka społeczno-państwowego nie dały na siebie długo czekać.

Zapewne niejedna i niejeden z Was staje zdumiony, patrząc na najbardziej rzucający się dzisiaj w oczy typ młodzieńca polskiego, wychowanego już w gimnazjum Polski Niepodległej i wstępującego do szkoły wyższej.

Słyszałem osoby, które pytały z przerażeniem: Jakże to? Więc poto trzeba było odzyskania niepodległości, poto trzeba było spolszczenia szkolnictwa na całym obszarze ziem naszych, aby wzorem dla polskiego studenta stał się bursz niemiecki?

Ale nie należy oskarżać o to młodzieży. Nie należy również zbytnio wierzyć tym, którzy dzisiejszej młodzieży zarzucają zmaterjalizowanie, brak ideałów itp. grzechy.

Zapewne, że młodzież ta ma nieco inny, niż my mieliśmy, stosunek do życia i jego spraw, ale to jest przecież naturalny stosunek rzeczy i w tem niema nic dziwnego.

Jestem przekonany, że ta pomawiana o brak ideałów młodzież w chwili grożącego Polsce niebezpieczeństwa bez wahania zamieniłaby jaskrawe „dękle“ na szare rogatywki i poszłaby złożyć swoje młode życie na ołtarzu Ojczyzny, tak samo, jak szła młodzież nasza w czasie walk o niepodległość państwa i o jego granice.

Więc nie o brak ideałów tu chodzi, i nie o obojętność wobec niebezpieczeństwa, któreby groziło Ojczyźnie, tylko o to, aby ta młodzież wiedziała, gdzie to niebezpieczeństwo naprawdę est i jak z niem walczyć należy.

A tego jej właśnie w szkole nie powiedziano, bo byłaby to „polityka“.

Wszyscy doskonale pamiętamy, jak w czasach niewoli młodzież polska poza szkołą oficjalną stworzyła sobie drugą szkołę w postaci t. zw. kółek i różnych organizacyj ideowych. Ta druga szkoła była właśnie szkołą życia obywatelskiego. Dzięki jej młodzież nasza owych czasów wstępowała w to życie tak dobrze umysłowo i uczuciowo do niego przygotowana jak chyba żadna inna młodzież na świecie.

Wówczas „burszenszafty“ niemieckie nie mogły nam doprawdy niczem imponować.

Dziś w Ojczyźnie niepodległej nie powinniśmy żądać od młodzieży, aby stwarzała sobie taką poboczną szkołę, którą my przechodziliśmy. Ale za to wszystkie młodzieży z tej dziedziny potrzeby powinna i to znacznie lepiej zaspokoić ta pierwsza, polska przecież i państwowa lub dla państwa i narodu pracująca szkoła.

Tymczasem na skutek owego hasła o niewprowadzaniu rzekomej „polityki“ do szkoły młodzież nasza nie otrzymuje w szkole prawie żadnego solidniejszego przygotowania do oceny tych zjawisk życia społecznego i politycznego, przed któremi po wyjściu ze szkoły staje i na które pragnie reagować.

Czyż można się dziwić, że znaczna część tej młodzieży rozumuje w tych sprawach kategorjami wulgarnie prostemi i że reaguje w sposób najprymitywniejszy, jaki można sobie wyobrazić?

Czyż można się dziwić, że do pojęć części tej młodzieży najłatwiej przemawia zoologiczny nacjonalizm, owa jedna z najniższych ale i jedna z najprostszych reakcyj społecznych człowieka?

Czyż można się dziwić, że młodzież ta nie rozumie, iż dla rozwiązania kwestji żydowskiej w Polsce Ojczyzna wymaga od tej młodzieży innego rodzaju wysiłku, niż fizycznej przewagi nad pilnie się uczącą studenterją żydowską?

Patrząc na te nieprawdopodobne nastroje wśród części naszej młodzieży akademickiej, niektórzy politycy prawicowi widzą w tem renesans nacjonalizmu i już naprzód śpiewają hymny triumfalne, wierząc, że przyszłość do nich należy.

Przyszłość? — Ja tę przyszłość widzę inaczej. Ja nie zapominam, że w tym samym czasie, gdy wśród młodzieży naszych

szkół akademickich próbuje święcić triumfy nacjonalizm, w tym samym czasie na szerokich obszarach Polski, w cieniu kominów fabrycznych i szybów górniczych, w cieniu sadów wiosek naszych rośnie także nowe pokolenie polskie.

A co będzie, gdy te dwie warstwy jednego pokolenia, ta ze szkołą akademicką i ta ze szkołą powszechną spotkają się kiedyś i nie znajdą wspólnego języka, by się porozumieć? Nie znajdą wspólnego języka, bo nikt ich tego języka nie nauczył w szkole. Gdyż sprawa nie wygląda tak prosto, jak to się wydaje niektórym politykom prawicowym. Łudzi się ten, kto sądzi, że w XX wieku wystarczy mieć w ręku większość inteligencji zawodowej, aby mieć w ręku wszystkie warstwy narodu. W wieku XX warstwy, idące od kominów fabrycznych i sadów wioskowych, potrafią już mieć własnych przywódców, a w najlepszym razie całkowicie im wystarczy skromna mniejszość inteligencji zawodowej. Nasz wschodni sąsiad cośby mógł o tem powiedzieć.

I dlatego owego wspólnego języka i owego wspólnego „credo“ państwowego trzeba uczyć. Trzeba go uczyć i w szkole powszechnej i w gimnazjum i w akademji.

Tego wspólnego języka nie ma jeszcze dzisiaj społeczeństwo polskie, nie ma go i parlament. Może go znaleźć tylko poczuwający się do odpowiedzialności za całość państwa i operujący jednakowemi kategorjami ideowemi rząd Rzeczypospolitej. A parlament powinien mieć na tyle poczucia odpowiedzialności za państwo, by czuł, że mu nie wolno w tej pracy rządowi przeszkadzać.

Dziś w parlamencie naszym panują inne pojęcia.

Dziś, gdy minister oświaty uderzy w jaką szkołę, będącą ghettem szowinizmu i nietolerancji, polityk prawicy krzyknie mu oburzony: „Wara ci od tego, ty masz tylko sprawdzić, czy dobrze tam uczą „accusativus cum infinitivo“.

Dziś, gdy minister oświaty uderzy w nauczyciela, znanego ze swych skłonności komunistycznych, liberalny polityk z lewicy postawi ministra w stan oskarżenia za zamach na prawa obywatelskie nauczyciela.

Bo są politycy, którzy w swojem ślepem dążeniu do ograniczenia roli i kompetencji rządu dochodzą do tego punktu, z którego ludzie nieślepi widzą, że w danym dziale pracy państwowej każdy pojedyńczy obywatel ma większe możliwości niż resortowy minister.

Bardzo przecież lewicowy i liberalny polityk, b. minister oświaty francuskiej, Herriot, wyraził się kiedyś w przystępie goryczy, że od ministra żąda się w sprawach jego resortu bezstronności, dochodzącej do ignorancji.

Ta choroba, przyjęła się tak doskonale na gruncie polskim, że i wszystkie nasze dotychczasowe Sejmy oraz zrodzona przez jeden z nich konstytucja w swoich konsekwencjach doprowadzają do wniosku, że wychowywać przyszłych obywateli państwa może każdy, byleby tylko nieodpowiedzialny za to wychowanie minister.

Ale co smutniejsze, że przez tych 11 lat panowania takich stosunków, te potworne w swojej absurdalności poglądy poczęły zdobywać dla siebie prawo obywatelstwa i w umysłach szerszych sfer społecznych.

Aby nie być gołosłownym, pozwolę sobie użyć takiego przykładu:

Wychowanie publiczne w Polsce odbywa się oczywiście nietylko w szkołach. Jedną z ważnych a przecież ściśle biorąc pozaszkolnych organizacyj wychowania tego jest harcerstwo.

Szczęśliwy pomysł patrjoty angielskiego rozwinął się w wykonaniu nad wyraz pięknie i już dotychczas oddał nieocenione usługi właśnie w kierunku wychowania państwowego przedewszystkiem samej Anglji, a następnie i wielu innym krajom.

W Polsce Niepodległej przy pomyślnym pod względem ilościowym, a tu i owdzie nawet przy bardzo pomyślnym pod względem — że tak powiem — fachowym rozwoju głównego trzonu harcerstwa z biegiem czasu poczęły występować objawy, które muszą głęboko niepokoić wszystkich myślących o przyszłości naszego państwa.

Oto mianowicie prócz głównego Związku Harcerstwa Polskiego poczęły powstawać inne niezależne od niego ośrodki harcerstwa. Powstało więc t. zw. „czerwone harcerstwo socjalistyczne", powstały odrębne związki harcerskie żydowskie i ukraińskie.

Nie potrzeba być jasnowidzącym, żeby widzieć i rozumieć, że bierne przyglądanie się takiemu rozwojowi sprawy harcerskiej jest równoznaczne z pozwalaniem na wbijanie klinów w podstawy naszego państwa.

Wydaje mi się rzeczą niewątpliwą, że społeczeństwo, w którem pojęcia na zadania i obowiązki rządu byłyby zdrowe, wielkim głosem domagałoby się od rządu, aby niezwłocznie wkroczył, ujął te wszystkie różne ośrodki wychowania w taką formę organizacyjną i nadał im taką treść wychowawczą, aby z nich uczynić jeden z mocnych węzłów wiążących duchowo dorastających obywateli jednego państwa.

Jestem pewien, że u nas reakcja byłaby inna. Jestem pewien, że u nas, gdyby minister oświaty posunął się ku tym związkom, aby tam sobie zapewnić wpływ nie trzeciorzędny, ale decydujący, to natychmiast różne partje i partyjki podniosłyby wielki krzyk na zachłanność rządu i na jego wtrącanie się do rzeczy, które do niego nie należą. I nie jestem pewien, czy to właśnie Ukraińcy i Żydzi krzyczeliby najgłośniej.

Bo część naszej t. zw. opinji publicznej, ta nastrojona na kamerton sejmowy, rozumuje tak: „Wolność ma być w Polsce, a więc niech każda grupa społeczna urabia ducha swojej młodzieży na przeciwnym biegunie. A ty, Rządzie Rzeczypospolitej, czekaj pokornie, aż kiedyś te przeciwne duchy rzucą się na siebie i rozwalą państwo“.

*
* *

Proszę mi wybaczyć, że wytaczam tu przed Wami różne szczegółowe troski i kłopoty jednego działu zarządu państwem.

Myślę jednak, że może nie jest bez pożytku zobaczenie na wyjętych z jednego resortu kilku żywych przykładach, do jakich konsekwencyj doprowadza zasada dawania rządowi jak najmniej władzy, trwałości i siły.

Podane tu przykłady pochodzą z resortu, o którym rzadko się myśli, gdy się podnosi potrzebę rewizji konstytucji w kierunku wzmocnienia władzy wykonawczej.

A przecież, jeżeli w jakim dziale pracy państwowej potrzebna jest ciągłość, stałość i konsekwencja, to przedewszystkiem w tym dziale, w którym siać trzeba całe lata, aby plon

oglądać po lat dziesiątkach. Musimy to sobie powiedzieć jasno i otwarcie: bez silnego i trwałego rządu nie stworzymy nigdy systemu państwowego wychowania publicznego. Możemy mieć tedy oświatę, ale tej oświacie jednolitego ducha państwowego braknie.

Co więcej, jeżeliby miało się dojść do rewizji konstytucji w kierunku, o którym mówię, i gdyby pod względem siły i trwałości rządu miały znów zapanować stosunki z okresu przedmajowego, to z nieubłaganą konsekwencją musielibyśmy dojść do anarchji w wychowaniu publicznem.

Bo gdybyśmy nawet mieli piękny ustrój szkolny, piękne budynki, a w tych budynkach piękne lekcje i wykłady, na cóżby się to zdało, gdyby równocześnie na duszach naszej młodzieży żerowały wszystkie idee i doktryny z wyjątkiem jednej: idei wytrwałej i ofiarnej pracy dla zachowania państwa.

Coraz bardziej rozpływałaby się odpowiedzialność za wychowanie publiczne, coraz bardziej bezduszną i apatyczną stawałaby się administracja szkolna, coraz silniej i swobodniej działałyby czynniki odśrodkowe.

Aż dziw, że te rzeczy trzeba dzisiaj Polakom tłumaczyć, że trzeba ich przekonywać o niezbędności silnego rządu w państwie.

Toć to przecież takie niedawne jeszcze czasy, kiedyśmy to — jak przypomina Żeromski — czytając historję dawnej Polski, tłukli pięściami w karty tej książki, a spotykając ową sławetną mądrość „Nierządem Polska stoi“, chwytali się za głowę w rozpaczy, nie mogąc zrozumieć, jak można było być takim durnym!

A cóż tu powiedzieć, gdy się widzi, że miazmaty tego duru przetrwały niewolę. Gdy się widzi, że są to Polacy, którzy kurczowo chwytają się każdego kruczka, każdego pozoru, każdego cienia pozoru, aby tylko odwlec, odwrócić to coś, co idzie, co się zbliża, co nie chce ustąpić.

Nie ustąpi!...

Bóg dobry nie na to nas wywiódł z domu niewoli, aby nam tylko przypomnieć okropne nasze dzieje z przed półtora wieku.

I dlatego Bóg dobry na dni naszego odrodzenia zesłał nam człowieka, któremu dał siłę woli nadludzką, a taką, aby rosła w miarę, jak rosną przeciwności. I w serce tego człowieka

włożył Bóg dobry odwagę wielką, aby w chwilach najcięższych brał na siebie za cały naród brzemię decyzji i odpowiedzialności. I kazał Bóg dobry temu człowiekowi iść do Wolnej Ojczyzny drogą daleką i trudną, ciernistą i krwawą. I człowiek ten doszedł. Dziś ma tę swoją wolną Ojczyznę, ma władzę w ręku, ma miłość wojska i zaufanie olbrzymich mas narodu. I uznał ten człowiek, w zgodzie ze wszystkimi rozumnymi mężami kraju, że dla szczęścia i chwały Ojczyzny trzeba zmienić Jej zasadnicze prawa.

I pomyśleć, że są w Polsce ludzie, którzy chcą mu w tem przeszkodzić. Ci ludzie także przejdą do historji, ale zaprawdę nie z wieńcem laurowym na czole.

ZAINTERESOWANIE A CZYN.

1. Zainteresowanie i wartość jego w praktyce pedagogicznej.

Kluczem do przewidywania postępów względnie wyników pracy myślowej czy fizycznej jest zawsze (obok pierwiastka woli) stwierdzenie stopnia zainteresowania się nią przez ucznia lub pracownika.

Stwierdzenie to daje nam gwarancję, iż przewidywania nasze powzięte bądź co bądź zgóry, spełnią się w pewnym mniej więcej określonym stopniu. Rzuca dalej światło na t. zw. „solidność" ucznia. W praktyce pedagogicznej dowiedzionym jest faktem, iż jeden i ten sam uczeń, choć z natury rzeczy inteligentny i obowiązkowy to jednak w pewnych dziedzinach swej pracy myślowej nie odpowiada ogólnie ustalonym wymaganiom, względnie odpowiada im słabo.

Pomijając kwestję zdolności indywidualnych w pewnych kierunkach, stwierdzam, iż w znacznej mierze gra tu rolę zainteresowanie, które wzbudza w uczniu nauczyciel swoim wykładem (podczas gdy inny tem samem zniechęca), względnie rolę tę spełnia sama natura przedmiotu.

Wobec powyższego zainteresowanie jako zjawisko psychologiczne rozklasyfikować można na dwie zasadniczo różniące się gałęzie, mianowicie na zainteresowanie intelektualne i nabyte.

Oczywiście różnica ta dotyczy głównie źródeł, z których obie właściwości płyną, albowiem przez termin „intelektualne“ rozumiem zainteresowania wrodzone, zależne li tylko od konstrukcji umysłowo-psychicznej człowieka a tem samem dla każdego inne.

Fakt powyższy sprawia to, iż różni ludzie z natury rzeczy mają odmienne t. zw. „nastawienie umysłowe“, które wpływa wybitnie na ich światopogląd. Mówimy wtedy o umyśle filozoficznym, matematycznym itd. Ludzi tych więcej interesować będą dziedziny wiedzy odpowiadające ich pokrojowi umysłowemu. Jest to wybitny przypadek zainteresowań intelektualnych, który sprawia, że bez żadnych pobudek zewnętrznych, pewne zagadnienia wchodzą w krąg naszej świadomości i są z lubością przez umysł rozpatrywane.

Jeśli chodzi o młodzież szkolną, to grupa zainteresowań intelektualnych nie ma u niej wielkiego zastosowania, albowiem te najczęściej do lat 14 nie są jeszcze skrystalizowane.

A i po roku 14 nie przybierają stałego kierunku lecz ulegają kilkakrotnym nieraz wahaniom aż do lat 18, jak to potwierdzają osobiste moje spostrzeżenia. Większe natomiast a nawet całkowite zastosowanie w szkole zwłaszcza powszechnej posiadają zainteresowania grupy drugiej t. zn. nabyte.

Zainteresowanie nabyte jest to właściwie (niestałe) interesowanie się pewnemi zjawiskami czy rzeczami, mogącemi nic nawet nie mieć z naszym umysłem wspólnego, o ile ktoś nam daną rzecz potrafi przedstawić interesująco. (W przeciwieństwie do zainteresowań intelektualnych — jest to cecha umysłu, mogąca udzielić się całej nawet przygodnej grupie ludzi np. klasie, oczywiście na pewien tylko czas). Np. interesuje nas dobrze namalowany obraz, chociaż zdolności nasze i intelektualne zainteresowania idą w kierunku np. matematycznym a nie malarskim — ponieważ artysta dane zjawisko umiał przedstawić nam interesująco.

Podobnie interesuje nas rzeźba, piękne opowiadanie itp.

Stąd też nic dziwnego, że zawsze starano się o to, aby posiąść sztukę interesującego przedstawiania sprawy, a wysiłek ten, jeśli chodzi o pedagogikę, wyraża się w stwarzaniu coraz to odpowiedniejszych metod nauczania, aby przez nie wywołać zainteresowania u młodzieży do przedmiotów naukowych, najczęściej

nic nie mających wspólnego z jej sferą zainteresowań intelektualnych.

Bezpośrednim więc celem wszelkich metod pedagogicznych jest zawsze zainteresowanie. I słusznie, albowiem to ostatnie zmienia uwagę mimowolną na dowolną, a przemiana ta jest bardzo ważnym — jakkolwiek jednym z ubocznych celów pedagogji, jako dającym rękojmę pożytecznego wysiłku ucznia.

Tu jest właśnie źródło t. zw. poglądowego nauczania i szkoły pracy jako dalej idącej, która jest tylko środkiem do jak najłatwiejszego osiągnięcia wspomnianego celu tj. uwagi dowolnej.

2. Psychologiczne pierwiastki zainteresowania.

Wielce ciekawy dla pedagoga jest fakt, jakie podłoże psychologiczne posiada zainteresowanie i w czem tkwi istota rzeczy. Otóż dla lepszego zilustrowania rozpatrzmy następujący przykład: muzyk i słuchacz. Dla ścisłości rozumowania przypuśćmy, że obaj tj. zarówno muzyk jak i słuchacz są jednakowo przygotowani w dziale muzyki i jednakowe posiadają w tym samym kierunku zainteresowania, co zresztą w praktyce dość często się zdarza.

Otóż podczas gdy muzyk wykonywać będzie znaną dobrze obu arję z niesłabnącem zainteresowaniem, słuchacz niezadługo znuży się i „odpadnie“.

Nie możemy tu zarzucić, ażeby słuchacz dlatego znużył się, iż utworu nie odczuł, albowiem rozumiał i znał utwór narówni z grającym. Istota rzeczy tkwi w tem, iż większe zainteresowanie pierwszego tj. muzyka płynęło z jego czynu, który wykonywał.

Stąd wniosek odwrotny: czyn wzbudza zainteresowanie. Wniosek ten potwierdzają rozliczne fakty codziennego życia, choćby np. te, że człowiek idący do zajęcia bez najmniejszego zainteresowania, po pewnym czasie, gdy rozpocznie pracować, praca ta zaczyna go przynajmniej cośkolwiek interesować.

Jeżeli weźmiemy teraz te same fakty z innej nieco strony, to skonstatujemy, że muzyk i słuchacz pracują w równej mierze, albowiem wielką gra tu rolę skupienie uwagi oraz wspomniane już odczucie utworu, co obaj posiedli narówni; różnica w tem tylko, iż grający materjał myślowy stwarza sobie sam przez ruch fizyczny, słuchacz zaś jest w tym wypadku bierną istotą, obowią-

zaną spełniać tę samą pracę myślową co grający bez wysiłku fizycznego.

Skutek tego jest: szybsze zmęczenie słuchacza — tak samo prędzej ucznia — niż nauczyciela, słuchaczy — niż prelegenta. Wniosek zaś nowy: wysiłek myślowy bez ruchu fizycznego więcej męczy. Stąd słuszny pogląd, by dzieci czynny brały udział w tem, nad czem myślą, albowiem to je zainteresuje i mniej zmęczy.

Krasewo (woj. lubelskie). Stefan Lipiński.

NOWY KIERUNEK W DĄŻENIACH WYCHOWAWCZYCH ZACHODU.

W Warszawskiem Towarzystwie Naukowem wygłosił w październiku rb. p. Curt Englert-Faye, kierownik nowego typu szkoły w Zurychu i redaktor wychodzącego tam pisma pod nazwą „Menschenschule", szereg wykładów na temat nowego kierunku wychowawczego, propagowanego przez twórcę antropozofji Rudolfa Steinera.

Poniżej podajemy artykuł sprawozdawczy o tych wykładach oraz rozmowę z prelegentem jako przedruk z jednego z warszawskich dzienników. Red.

Punktem wyjścia dążeń reprezentowanych przez mówcę szwajcarskiego jest niewesoły stan sprawy szkolnej i wychowawczej w całej Europie — i szerzej. Ktokolwiek dotknął zbliska tych zagadnień, a przynajmniej miał sposobność rozmawiać o nich szczerze z rzeczoznawcami, sięgającymi trochę głębiej, wie dobrze, co sądzić o wysławianej szkole angielskiej, amerykańskiej lub szwajcarskiej, o niemieckich „Erziehungsheimach" na wsi lub „szkołach pracy". Wszędzie to samo bankructwo — nie lękajmy się spojrzeć otwarcie prawdzie w oczy: wszędzie ta sama dezorjentacja. Instynkty wychowawcze, które doniedawna jeszcze pomagały rozwiązać niejedno zagadnienie, zanikają doszczętnie, myśl zaś współczesna, genjalna w dziedzinie przyrody nieorganicznej i techniki, okazuje się bezsilna: nigdy nie mieliśmy tylu tak pomysłowych i rożnorodnych teoryj pedagogicznych a w życiu — tak fatalnych rezultatów. Szczytem humoru, bo i w tragizmach czasem humor się kryje, jest tutaj, jak i w wielu innych dziedzinach to, co możnaby nazwać „doktryną życiowców":

w myśl hasła, że winniśmy dziecko przedewszystkiem do życia sposobić, zaganianie dzieci od wczesnej młodości do zajęć praktycznych i dbałości o zarobek, przyczem tłumi się lub nawet łamie to, co stanowi istotny „spiritus movens“ duszy dziecinnej i młodzieńczej: zachwyt dla piękna i prawdy; i wyrasta z tych sztucznie pędzonych praktyków życiowych zwichnięte indywidua, niepełni ludzie, niedołęgi we wszystkich dziedzinach, a więc również i w dziedzinie tak zwanej szumnie „praktyki życiowej“.

Lekarstwa na tę nędzę współczesnego wychowania szuka nowy kierunek, którego przedstawiciel z takiem powodzeniem przemawiał w Warszawie, w innem, nowem ustosunkowaniu się do człowieka.

Chodzi tu o przezwyciężenie dylematu, w który wszyscy jesteśmy wpleceni rozwojem umysłowym ostatnich stuleci, a mianowicie: o życiu wewnętrznem człowieka nic się dowiedzieć nie możemy, wolno nam co najwyżej kręcić się przed zamkniętemi drzwiami duszy ludzkiej w ciasnych trzewiczkach eksperymentalnej psychologji; komu to nie wystarcza, temu pozostaje wiara ojców; umysłom zaś, które nie są już w stanie żyć tą wiarą — nie pozostanie nic.

Otóż z tego dylematu wyprowadza myśl ludzką kierunek mało u nas rozpowszechniony ale coraz bardziej szerzący się ostatniemi laty na Zachodzie, polskiemu zaś kulturalnemu czytelnikowi znany z wydanej niedawno u Hoesicka w polskim przekładzie *Filozofji wolności* Rudolfa Steinera oraz z książki tegoż autora p. t. *Jak osiągnąć poznanie wyższych światów?*

Nowy ten prąd polega na tem: Myśl ludzka na obecnym przeciętnym poziomie nie zaprowadzi nas daleko, jeżeli chodzi o poznanie człowieka; możliwa jest jednak daleko idąca ewolucja tej myśli, rozwój systematyczny a zarazem zgodny z wrodzonemi myśli prawami, dzięki któremu myśl przełamuje ciasne granice kantowskiego agnostycyzmu i dochodzi stopniowo do takiego poznania życia wewnętrznego człowieka i jego natury, jakiego ostatnie echa i skostniałe zabytki mamy zachowane w różnych tradycjach religijnych. Wszystko to jednak z całkowitem zachowaniem, a nawet spotęgowaniem samodzielności myślowej i czujnego krytycyzmu, który stanowi szlachectwo i godność współczesnego człowieka.

Takim oto mostem w rozłamie dzisiejszej świadomości jest antropozofja, zwana również „wiedzą duchową“, stworzona przez Rudolfa Steinera, tak niesłusznie i bezmyślnie brana czasem za jedno z teozofją lub też z szeregiem tandetnych szarlatańskich prądów okultystycznych.

Oto jest źródło nowego kierunku wychowawczego, o którym mówił szwajcarski pedagog. Nie chodzi bynajmniej o propagowanie w nowego typu szkołach jakiegoś określonego światopoglądu: nic podobnego. Chodzi o rozwijanie dziecka w myśl praw natury i ducha, z któremi to prawami zapoznaje się nauczyciel dzięki nowej wiedzy i dzięki możliwościom, jakie ta wiedza przed nim otwiera. Mylilibyśmy się jednak, sądząc, że taki nauczyciel stosuje do swego wychowanka jakąś nową, gotową, wykończoną „metodę“ czy „system“ pedagogiczny. Nie. Chodzi tu przedewszystkiem o ewolucję, jaką odbywa sam nauczyciel na to, by mógł całym sobą, nietylko abstrakcyjną myślą, pracować nad poznaniem powierzonego mu dziecka. Człowiek, który długim wysiłkiem wewnętrznym przełamał ciasne szranki współczesnego agnostycyzmu, człowiek, dla którego dusza ludzka jest nietylko czemś realnem, ale realnością poznawalną, dla którego wszelkie przejawy życia stają się coraz to bardziej i bardziej głoskami pisma, kreślonego przez te wyższe a jednak poznawalne realności — realności duchowe: człowiek taki będzie się odnosił do każdego dziecka, w każdej sytuacji samorzutnie inaczej niż taki, który tylko wyprowadza wnioski logiczne z najrozumniejszych i najwznioślejszych teoryj i metod wychowawczych. Budzi się tu bowiem w nauczycielu coś, co możnaby ostatecznie także nazwać „instynktem“, ale będzie to już instynkt świadomy, jeżeli wolno użyć razem tych dwu sprzeczności.

Takiego właśnie nauczyciela słuchała publiczność zebrana w Towarzystwie Naukowem, i można powiedzieć bez przesady, że audytorjum było pod czarem prelegenta, tego życia i bezpośredniości przy wielkiej głębi i ścisłości myśli, jakiemi tchnęły jego przemówienia. I to będzie może najlepszym dowodem, że nie mamy tu do czynienia z metodą lub systemem pedagogicznym w zwykłem znaczeniu tego słowa, tj. z taką metodą, którą może stosować mniej więcej każdy inteligentny człowiek, gdy tylko zechce: lecz, że zasadniczym momentem jest tutaj indywidualność

nauczyciela, jej rozwój osiągnięty usilną pracą; rozszerzenie granic świadomości wychowawcy. I dlatego właśnie — jak to prelegent podkreślał za każdym razem — nie jest do pomyślenia ten nowy kierunek pedagogiczny w oderwaniu od źródeł, z których organicznie wyrasta: od tych nowych dróg szkolenia myśli, nowych dróg rozwoju świadomości człowieka.

(Warszawa.) Dr. Marja Przyborowska.

* * *

Rozmowa z prelegentem.

Korzystając z obecności p. Englert-Fayea w Warszawie, poprosiliśmy go o chwilę rozmowy, którą dzielimy się obecnie z naszymi czytelnikami, ze wszystkimi tymi, którym leży na sercu przyszłość szkoły i którzy odczuwają potrzebę nietylko zewnętrznej reformy szkolnej.

— Jak powstał nowy typ szkoły, w której Pan naucza? — brzmi pierwsze nasze pytanie.

— Pierwsza szkoła nowego typu — odpowiada p. Englert-Faye — powstała lat temu 10 w Stuttgarcie. Historja jej jest ogromnie prosta. Znany niemiecki fabrykant papierosów Emil Mold postanowił założyć szkołę dla dzieci swych robotników i w tym celu zwrócił się do twórcy antropozofji Rudolfa Steinera, z prośbą o pomoc w nadaniu kierunku i ducha tej szkole. Tak się też stało: powstała nowa szkoła.

— Ile dzieci liczy szkoła?

— Szkoła, która w chwili jej założenia liczyła dzieci 200, obecnie po upływie lat 10 ma ich 1200. Zaznaczyć należy, że obecnie są tam dzieci wszystkich sfer, wszelkiego stopnia zamożności i wszelkich wyznań. Jest to największa szkoła prywatna w Niemczech. Jest na skutek swego niezwykłego charakteru wyjęta z pod prawa szkolnego niemieckiego.

— Czy prócz szkoły w Stuttgarcie istnieją jeszcze szkoły tegoż typu?

— Ależ tak. Druga pod względem liczebności jest szkoła w Hamburgu. Niemcy posiadają jeszcze szkoły tego typu w Essen, Dreźnie i Hanowerze. Szwajcarja ma ich dwie (w jednej z nich w Zurychu, jestem nauczycielem). Holandja ma jedną w Hadze (trzecia pod względem liczebności). Anglja ma dwie w Londynie. Prócz tego po jednej mają Wiedeń, Budapeszt i Oslo.

Mamy nadzieję, że za parę lat szkoły naszego typu będą wszędzie!

— Na czem polega odrębność tych szkół?

— Zmiany pedagogiczne w naszego typu szkołach mają za podstawę przedewszystkiem jedną zasadę: wszelkie reformy wynikają nie z teorji pedagogicznej, ułożonej zgóry, ale z obserwacyj natury dziecięcej i z przystosowywania do nich zmian.

— Jak przejawiają się owe zmiany zewnętrznie?

— Przedewszystkiem, przestrzegana jest najściślej koedukacja od najniższej klasy do najwyższej i to ze świetnemi rezultatami. Poza tem lekcje nie są dzielone na godziny, jak to się dzieje we wszystkich szkołach świata, ale na okresy. Okres parotygodniowy geografji, arytmetyki, gramatyki itp.

Nie te jednak zewnętrzne zmiany stanowią o odrębności naszej szkoły, tylko reforma głębsza wewnętrzna.

— Na czem polega owa reforma wewnętrzna?

— Przedewszystkiem na tem, że dzieciom daje się tylko ten materjał, który dla nauczyciela jest żywem przeżyciem. Dorosły nauczyciel musi sam być przejęty naprawdę tem, co daje uczniowi.

Weźmy jako przykład naukę o przymiotniku w gramatyce. Nauczyciel, przystępując do tej nauki, musi uważać przymiotnik za wyraziciela stosunku emocjonalnego do danego przedmiotu, za nosiciela sympatyj i antypatyj. By wpoić to uczniowi, musi rozpocząć od opowiadania mu historji, w której wielką rolę grają kontrasty „zły i dobry“, „mądry i głupi“, „mały i duży“ itd.

Dopiero, gdy uczeń zrozumie te historję i odczuje ją, nauczyciel może mu zwrócić uwagę na to, jaką rolę grały w opowiadaniu owe wyrazy, będące nosicielami sympatyj i antypatyj. Na samym końcu dowiaduje się uczeń, że wyrazy te to przymiotniki.

W ten sposób przeprowadzona lekcja gramatyki przestaje być nudną i suchą udręką a staje się najpiękniejszą baśnią.

— Ale, jeśli w ten sposób pojmujemy lekcje, każdy nauczyciel musi być poetą w swoim fachu, twórcą?

— Tak. I na tem właśnie polega nasza reforma. Dzisiejsze szkolnictwo jest wyrazem tragedji etatyzmu. Nauczyciel powinien

przestać być urzędnikiem, funkcjonarjuszem, musi być twórcą, dla którego pracy potrzebny jest nie podręcznik ale natchnienie. Dopiero wówczas pedagogika stanie się zaszczytnym zawodem.
(Warszawa.) *Kurjer Polski.*

STAN I ROZWÓJ SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO.

W dziedzinie oświaty wogóle, a szkolnictwa powszechnego przedewszystkiem, musimy wytężyć wszystkie nasze siły intelektualne i materjalne, aby dogonić jak najprędzej pod tym względem inne narody, które, będąc w szczęśliwych warunkach, sprawę oświaty postawiły na bardzo wysokim poziomie. Musimy bowiem w jak najszybszym czasie powetować w tej dziedzinie kilkudziesięcioletnie opóźnienie, wywołane politycznemi warunkami, w jakich się znajdowała Polska przez cały wiek.

Oczywiście zależne to jest nietylko od zrozumienia doniosłości tej sprawy, lecz również od naszych możliwości finansowych i dlatego zagadnienie powyższe staje się tem trudniejsze do pomyślnego rozwiązania. Wobec tego wymaga ono niezwykle czujnej uwagi całego społeczeństwa i wielkich wysiłków jego w zgodnej, sharmonizowanej pracy z rządem w celu osiągnięcia pożądanych wyników.

Niestety społeczeństwo, naogół biorąc, nie docenia w dostatecznej mierze całej doniosłości tego zagadnienia. Cały ciężar i ogrom pracy twórczej w tej dziedzinie najchętniej zrzuca się na barki rządu.

Że sprawa nad rozbudową i dalszym rozwojem szkolnictwa powszechnego nieustannie posuwa się naprzód w łonie powołanych czynników rządowych, mamy świeży dowód w wydanych w rb. przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego dwóch kapitalnych pracach p. Marjana Falskiego p. t. *Potrzeby szkolnictwa powszechnego w okresie wzmożonego przyrostu dzieci* oraz *Atlas szkolnictwa powszechnego Rzeczypospolitej Polskiej* (Warszawa 1929 r. Skład główny „Książnica-Atlas".)

„Celem tych publikacyj — jak pisze p. Minister W. R. i O. P. Sł. Czerwiński w przedmowie do nich — jest przedstawienie konkretne, z oparciem o materjał liczbowy, olbrzymiego wzrostu potrzeb szkolnictwa powszechnego

w latach najbliższych. Wzrost ten jest związany z nadejściem momentu, w którym w wiek szkolny wchodzić zaczynają silne liczebnie roczniki powojenne zamiast dotychczasowych słabych liczebnie, wojennych, wskutek czego ogólna ilość dzieci w wieku obowiązku szkolnego będzie przez szereg lat gwałtownie wzrastała".

„Potrzeby dotyczą zwiększenia ilości lokali szkolnych i etatów nauczycielskich, zwiększenia środków na utrzymanie i na budowę szkół. Na plan zwłaszcza pierwszy wysuwa się zagadnienie budowlane".

W przytoczonych wyżej słowach p. ministra Czerwińskiego wyrażona jest cała myśl i treść tych prac.

Dzieło p. Falskiego, opracowane z wielką drobiazgowością i sumiennością, na podstawie bezspornie wiarogodnych danych, podzielone jest na dwie części. W pierwszej podana jest kalkulacja potrzeb szkolnictwa, w której omówiona jest teoretyczna ilość uczniów publicznych szkół powszechnych w okresie 1928/29 — 1939/40, zapotrzebowanie etatów nauczycielskich oraz izb lekcyjnych w tym samym okresie, przybliżony koszt budowy szkół i zagadnienie pokrycia go przez samorządy i państwo oraz przybliżony obraz wydatków państwowych i samorządowych na szkolnictwo powszechne w latach 1928/29, 1932/33, 1935/36.

W drugiej części pomieszczone zostały 9 tablić bardzo szczegółowych, wyjaśniających treść podaną w pierwszej części.

Drugą pracą p. Falskiego, wydaną przez Min. W. R. i O. P. a będąca niejako uzupełnieniem pierwszej jest *Atlas szkolnictwa powszechnego Rzeczypospolitej Polskiej*, w którym na 23 planszach zobrazowany jest cały stan naszego szkolnictwa powszechnego w znakomicie ujętych wykresach, a więc: podział administracyjny i zaludnienie dziecięce Rzeczypospolitej, realizacja powszechnego nauczania, struktura ustrojowa szkolnictwa, poziom organizacyjny szkolnictwa powszechnego, koordynacja sieci szkół specjalnych i szkół średnich z siecią szkół powszechnych, język ojczysty dzieci a język szkolny, wreszcie lokale szkolne i budowa szkół.

Obie prace powyższe p. M. Falskiego stoją na wysokim poziomie naukowym i stanowią nietylko pierwszorzędny materjał dla pracówników na niwie oświatowej, lecz są jednocześnie niezwykle interesującym dokumentem dla tych wszystkich, dla których zagadnienie oświaty i przyszłych losów Polski nie jest obce.

Warszawa. St. C.

WPŁYW SZKOŁY NA RODZICÓW.

Uwagi na temat powyższy, umieszczone w zeszycie z 20 listopada rb. przez p. Dr. Adolfa Klęska, nie powinny przebrzmieć bez echa. Dotykają one bowiem bardzo doniosłego problemu pedagogicznego, mało niestety przez nas docenianego w arsenale naszych środków kulturalnego podniesienia szerokich mas, które wiele pozostawiają do życzenia.

P. Dr. Klęsk, jako lekarz, poruszył przedewszystkiem teren higjeny. I całkiem słusznie, ale nietylko z punktu widzenia lekarskiego. To chciałbym bardzo dobitnie podkreślić.

Higjenę uważam bowiem za szerokie podłoże podniesienia nietylko zdrowotności mas ale i ich... moralności. Nie przesadziła też Rodziewiczówna pisząc: „Niechlujstwo jest pierwszym krokiem do złego. Zaręczam, że w niższej klasie takiż wpływ na cnotę ma mydło — jak w wyższej honor i zasady...“[1])

Najmłodłszym nawet wychowankom swoim przedstawiam rozumowanie to w następującym skrócie logicznym: „Jesteś stworzony na obraz i podobieństwo Boże. Powinieneś zatem ten obraz Boży utrzymywać w czystości. Bo — pomyśl tylko — gdyby ktoś umyślnie zbrudził podobiznę twej matki, czy nie uważałbyś tego za straszne uchybienie? A ty — walasz i brudzisz obraz Boży!“ Nie waham się też wprost nazwać grzechem, gdy ktoś chodzi niechlujny, brudny do szkoły. Opieram — wobec dzieci — to twierdzenie na przytoczonych powyżej przesłankach. I zupełnie się nie kryję z tem, że — na lekcjach nauki religji — uczę od czasu do czasu np.: jak dzieci mają się myć i jak reformować powoli zastarzałe nawyki domowe, odwodzące od elementarnej higjeny. Wskazówki te uważam za integralną część nauki religji. Nie cofam tego twierdzenia. A rozumuję w ten sposób, że naprzód trzeba być człowiekiem w każdym calu, by móc potem zostać chrześcijaninem-katolikiem, uczniem Chrystusa Pana, wzorującym się na tym najcudniejszym ideale Boga-Człowieka. A człowiekiem nie jest osobnik obrosły brudem, przekreślający elementarny kodeks higjeny w praktycznem zastosowaniu.

Z tego punktu widzenia oceniam wielkie możliwości realne i praktyczne w propagandzie higjeny ze strony duchowieństwa

---

[1]) Porów. *Jerychonka*. 1905. T. I, str. 147.

nietylko zajętego w szkolnictwie (zwłaszcza powszechnem, jak u nas, w Małopolsce), ale i zajętego w duszpasterstwie.

P. Dr. Klęsk bardzo słusznie podkreśla pedagogiczne znaczenie: wywiadówek, uroczystości szkolnych, poranków, wieczorków patrjotycznych i nabożeństw szkolnych, na które — w miarę możności oczywiście — powinno się zawsze zapraszać rodziców. Jest to teren bezpośredniego uderzenia w sfery rodzicielskie zapomocą żywego słowa. Teren ogromnie ważny, śmiem twierdzić: odpowiedzialny posterunek narodowy. Jednakowoż nie można nie doceniać pośredniego oddziaływania na sfery rodzicielskie przez dzieci, które przynoszą do ścian domu rodzinnego pewne elementy twórcze, pewne reformy społeczne w minjaturze, cały świat wrażeń nowoczesnego człowieka w małej soczewce apercepcji ucznia.

Często natrafiamy, my nauczyciele, na pewnego rodzaju uprzedzenie, czasem nawet na źle pokrywaną lub jawną niechęć, gdy uderzamy wprost do rodziców i opiekunów, którzy mniej lub więcej nie życzą sobie mentorowania (w ich zrozumieniu), choćbyśmy byli ożywieni jak najlepszemi intencjami i bardzo dalecy od faktycznej chęci mentorowania.

Ci sami rodzice i opiekunowie wchłaniają jednak — mniej lub więcej nieświadomie — zasady i pojęcia przeszczepiane przez naszych „emisarjuszów", dzieci szkolne. Jest to niezawodny „system nasiąkania", cnotą i kulturą, kolportowaną w ten sposób na teren domu rodzicielskiego.

Poza higjeną, którą uważam za alfę kultury człowieczej i pierwszy szczebel człowieczeństwa w elementarnem znaczeniu, widzę i inne pola oddziaływania szkoły na rodziców. Dotknę tu tylko dwu.

Pierwsze to zaniedbane pole sztuki współżycia z ludźmi, nacechowanej dobrocią. Wielu inicjatorom programów szkolnych zdaje się najwidoczniej, że wszystkiego trzeba uczyć w szkole z wyjątkiem... sztuki współżycia z ludźmi.

Następstwa tego są opłakane.

Zazębiają się konsekwencjami swemi głęboko w całokształt stosunków ludzkich, które musimy niestety w dwudziestym wieku chrześcijańskiej kultury — nazwać mniej lub więcej jawnem pogotowiem wojennem.

I wielkie widmo wojny, jeszcze straszniejszej niż ostatnia, dotąd wisieć będzie nad nami, dopóki nie przeciwstawimy zwolennikom wojennych porachunków armji ludzi przepojonych ideą dobroci i pokoju. Tę ideę słusznie wszczepiać winniśmy we wrażliwe serduszko dziecka już od lat najmłodszych.

W szkołach osobne godziny powinno się poświęcać nauce o dobroci. Nauka ta ma zakres ogromnie szeroki, bo obejmuje całokształt życia ludzkiego ze wszystkiemi jego przejawami, poddając je działaniu ożywczemu zbawczych promieni dobroci. I to nietylko w szkołach początkowych ale i w szkołach średnich i w najwyższych uczelniach trzeba dać koniecznie miejsce nauce o dobroci, bo nauka o dobroci jest nauką o prawdziwem człowieczeństwie i dobrze zrozumianem życiu.

Niema w tem ani słowa przesady, bo człowiek zaczyna się tam, gdzie kończy się jego egoizm i sobkostwo, a gdzie zaczyna się jego dobroć.

Więc musimy przystąpić do wielkiej kampanji dobroci! I na polskiej ziemi muszą się mnożyć szeregi rycerzy dobroci!

Bo wielkie i święte słowo POKÓJ nie zakróluje wśród nas trwale — na ziemi — jeśli w sercach ludzkich nie przygotuje mu drogi DOBROĆ!

I oto tu właśnie przez dzieci szkolne możemy i powinniśmy przypuścić szturm na pozycje domów rodzicielskich, gdzie bardzo często pokutują zastarzałe przesądy, uprzedzenia, fermenty nienawiści, swarów, zwad, zemsty, odwetu...

Przychodzi czas — jak pięknie mówi Fr. W. Foerster[2]) w którym: „trzeba będzie karczować i kolonizować na nowo puszcze naszego życia, a czynić to będą jednostki i grupy ludzkie dość odważne, by całą tę olbrzymią miarę uwagi, którą dziś poświęcamy prawie całkowicie mechanice ludzkiej współpracy, skierować znowu na niezmiennie szlachetne objawy najprostszego współczucia, poszanowania cudzej godności, cześć dla cudzych świętości, sztukę pojednawczego i jednoczącego słowa — czyli na owe niezbędne girlandy, wiążące ludzi ze sobą, na owe kwietne łańcuchy uprzejmości, bez których rozbić się muszą

[2]) „Chrystus a życie ludzkie", 1926, str. 258, i in.

i państwa i związki narodów — a życie ludzkie przemienić się musi na widownię spotęgowanego jeszcze bestjalstwa duchowego". — Jakież doniosłe przed nami zadanie!

Drugiem polem oddziaływania to — propaganda książki.

Całe połacie wschodnie Rzeczypospolitej (jeśli chodzi o masy, a te mamy przecież tylko na myśli), żyją przecież poza nawiasem książki, a w wielkiej mierze trzeba to powiedzieć i o innych częściach naszej Ojczyzny. Jesteśmy ciągle jeszcze Kopciuszkiem — w porównaniu do Zachodu.

I tu znów — przez dziecko szkolne — stajemy się pionierami słowa drukowanego w masach.

Może ktoś powiedzieć, że dziecko przynosi do domu książkę dla dzieci przeznaczoną. Ale ci, do których chcemy trafić, są przecież... dziećmi w rozwoju intelektualnym i stawiają pierwsze kroki na polu czytelnictwa, więc właśnie ta lektura dla dzieci będzie naturalnym i racjonalnym pomostem do tego, co zamierzamy na dalszym planie.

* * *

Oto garść refleksyj, do których mnie pobudził p. Dr. Klęsk, umiejący zawsze uderzać w tę strunę, która budzi żywe echo zainteresowania. Pożądane byłyby dalsze na ten temat uwagi.

Stary Sącz (woj. krakowskie). Ks. prof. Henryk Weryński.

ĆWICZENIA SŁOWNIKOWE, GRAMATYCZNE I ORTOGRAFICZNE.*)

(Na podstawie czytanki: *Dziwne stworzenie.* **)

Cel lekcji: A. Cel materjalny: 1. Wzbogacenie słownika dzieci. 2. Zapoznanie z rodzajami rzeczownika. 3. Wyrobienie wprawy w poprawnem używaniu liter: *o-ó*.

B. Cel formalny: 1. Pogłębienie sprawności w trafnem dobieraniu wyrazów oraz rozwinięcie zdolności do syntetycznego ujmowania myśli. 2. Ćwiczenie pamięci, zdolności do trafnego wnioskowania itp.

Pomoce naukowe: 1. Wypisy niżej wymienionych autorów dla oddziału III. 2. Tablica szkolna. 3. Słowniczki. 4. Zeszyty na ćwiczenia ortograficzne i gramatyczne.

---

*) Temat konkursowy. Praca niniejsza otrzymała nagrodę: patrz uwagę redakcyjną w Nr. 19, str. 751.

**) Z. Pfauówna i St. Rossowski: „Pierwsze czytania dla szkół powszechnych", część II, dla oddziału III.

O r g a n i z a c j a l e k c j i. Sądzę, że przy takiem ograniczeniu materjału nauczania, jakiego dokonałem przy oznaczeniu celu materjalnego, jednostka metodyczna da się wyczerpać w ciągu jednej godziny szkolnej. Natomiast zrealizowanie tej lekcji jako jednostki metodycznej w ciągu dwu lub więcej godzin lekcyjnych, mogłoby mieć miejsce dopiero w tym wypadku, gdyby nauczyciel materjał znacznie rozszerzył przez wprowadzenie do lekcji innych jeszcze ćwiczeń gramatycznych lub ortograficznych. Nie uważam jednakże takiego postępowania za wskazane ze względów następujących: 1) stosowanie tego samego rodzaju zajęć na dwu lub więcej następujących po sobie godzinach lekcyjnych nie przyczyniłoby się z pewnością do wywołania zainteresomania, 2) wytworzenie większej ilości pojęć naraz mogłoby doprowadzić do powstania w umyśle dziecka szkodliwego chaosu.

Ponieważ ćwiczenia słownikowe mogą mieć miejsce przedewszystkiem przy czytaniu statarycznem, a ćwiczenia gramatyczne i ortograficzne muszą się opierać na materjale dobrze znanym, dlatego nie widzę możności odłączenia tych trzech rodzajów ćwiczeń językowych od czytania statarycznego. Organizacja lekcji będzie więc następująca:

I część p o w t a r z a j ą c a, którą wypełni możliwie najkrótsza p o g a d a n k a w s t ę p n a, gdzie nauczyciel udzieli dzieciom najkonieczniejszych objaśnień rzeczowych, zaciekawi je i nastawi umysły w kierunku treści czytanki,

II część p o s t ę p u j ą c a, na którą się złoży: 1) wytworzenie w związku z czytaniem nowych pojęć (słownik, gramatyka i ortografja), oraz 2) utrwalenie nabytych wiadomości przez powtarzanie i praktyczne zastosowanie. Organizacją i realizacją części powtarzającej zajmować się nie będę, gdyż pozostaje ona z tematem w luźnym tylko związku.

Organizacja części postępującej polegać będzie:

1) na podziale czytanki na odstępy, stanowiące dla siebie odrębne całości, ze względu na łączność zawartych w nich myśli,

2) na ustalenie materjału, potrzebnego do przeprowadzenia ćwiczeń językowych i

3) na obmyśleniu sposobu utrwalenia nabytych wiadomości.

Tok części postępującej.

Pierwszy stopień formalny: spostrzeżenie.[1])

Tu proponuję odczytanie całej czytanki przez nauczyciela.

„W wielkim borze ścinał drwal drzewa. A było to w zimie, podczas silnych mrozów. Drwalowi ręce kostniały. Odłożył więc siekierę, zbliżywszy zaś dłonie ku ustom, ogrzewał je ciepłym oddechem. Nadszedł na to karzełek leśny. Karzełki, albo inaczej krasnoludki, zazwyczaj są ciekawe. To też i ten przypatrywał się przez chwilę drwalowi, a potem zapytał:

— Powiedz mi, co ty właściwie robisz?

— Chucham, jak widzisz, w ręce, aby je ogrzać — odpowiedział drwal i wziął się napowrót do roboty.

W południe drwal rozpalił ognisko i odgrzewał na niem strawę, przyniesioną z domu. Gdy nad naczyniem zaczęła kłębić się para, zasiadł do jedzenia. Ale wrzątku do ust wziąć niesposób. Dmuchał więc robotnik na każdą łyżkę zupy.

Znowu zjawił się koło niego karzełek. Patrzył na drwala z widocznem zdumieniem. Nie mógł pojąć, dlaczego ten człowiek zachowuje się podobnie, jak wtedy, gdy zmarzł w ręce. Zagadnął go więc:

— Czyż to jadło jeszcze nie dość ciepłe, że chuchasz na nie tak, jak na zziębnięte ręce?

— Teraz dmucham — odparł drwal — aby mi prędzej zupa wystygła. Nie mam czasu czekać, aż ochłodzi ją powietrze.

Karzełek ze zdziwieniem pokręcił głową.

— Zatem z twoich ust — przemówił — może wydobywać się albo ciepło albo zimno, zależnie od tego, jak zechcesz?

I nie czekając dalszych wyjaśnień, chyłkiem pomknął w głąb lasu, powtarzając cicho:

— I cóż to za dziwne stworzenia ci ludzie!“

Przeczytanie całej czytanki bez żadnych przerw uważam za potrzebne z tego względu, gdyż ułatwi ono uczniom zdanie sobie sprawy z treści i uwypukli związek, łączący poszczególne myśli.

---

[1]) Rezultatem wiekowej dyskusji na temat przebiegu procesu poznawczego jest skrystalizowanie się poglądu, iż proces ten powinien przebiegać przez trzy stopnie: 1. odebranie wrażeń, 2. przeróbka umysłowa materjału wrażeniowego, 3. akt woli w kierunku wyrażenia się. Temu trójstopniowemu procesowi psychicznemu winny odpowiadać trzy momenty dydaktyczne: 1) spostrzeganie, polegające na odebraniu materjału dostarczonego przez zmysły, 2) opracowanie myślowe materjału spostrzeżeniowego, polegające na porządkowaniu, łączeniu, rozszerzaniu, pogłębianiu i utrwalaniu wiadomości, nabytych drogą spostrzegania, wreszcie 3) wyrażenie zewnętrzne zarówno przez słowne sformułowanie, jak i przez praktyczne lub teoretyczne zastosowanie. Te trzy momenty — to t. zw. stopnie formalne. Pierwszy z nich: spostrzeżenie posiada bardzo rozległe znaczenie. To też pod to pojęcie możemy podciągnąć nietylko to, co psychologja zwykle określa tym terminem, lecz także wszelkie inne zjawiska, dochodzące do naszej świadomości. W myśl takiej szerokiej interpretacji tego terminu, za spostrzeżenie będziemy uważać zetknięcie ucznia z nowym materjałem, w tym wypadku przez odczytywanie treści czytanki.

Dziecko jest tu przecież w takiem samem położeniu, w jakiem znajduje się człowiek dorosły, przystępujący do krytycznego czytania jakiejś zawiłej rozprawy naukowej. Wszak nikt z nas nie opracowuje poważnego zagadnienia przez odczytanie pewnej tylko części tekstu, poczynienie odpowiednich notatek i czytanie części następnych, lecz każdy czyta wpierw całość, choćby tylko pobieżnie, a dopiero potem odczytuje treść ponownie częściami. Przez takie postępowanie nietylko ujmujemy związek logiczny i wytwarzamy sobie pogląd na całość, co chroni myśl naszą od nieekonomicznego i nużącego błąkania się po manowcach, lecz co ważniejsze, materjał traci przez to pierwsze zetknięcie się z nim charakter obcości. Odczytywanie całej czytanki — i to przez nauczyciela — uważam za pożądane także i z tych względów, iż dzieci na tym stopniu nauki nie opanowały przecież całkowicie techniki czytania, to też przeszkody te utrudniają im znacznie zrozumienie treści. Czytanie przez nauczyciela miałoby więc choć w części trudności te zmniejszyć. Zkolei nastąpi odczytanie przez dzieci pierwszego odstępu.

W ten sposób został dzieciom podany materjał na drodze słuchowej.

Drugi stopień formalny: opracowanie myślowe. Rozpocząć tu wypadnie od wzbogacenia słownika dziecka przez wyjaśnienie znaczenia nieznanych wyrazów, znajdujących się w przeczytanym odstępie. Kto ma te wyrazy zgłosić? Czy nauczyciel? Czy może dzieci? Zgodnie z zasadą samodzielności powinny to czynić dzieci, natomiast nauczyciel kontroluje, czy wszystkie wyrazy i zwroty językowe zostały zgłoszone, a także, czy pod wyrazami, rzekomo znanemi, nie kryje się fałszywa treść. A teraz pytanie, kto powinien udzielać wyjaśnień językowych. I znów odpowiemy zgodnie z wymaganiami zasady samodzielności, że powinny to robić same dzieci. Nauczyciel ich pracą kieruje, a wkracza dopiero wtedy, gdy słabe siły zawiodą.

W odczytanym odstępie należałoby więc przypuszczalnie wyjaśnić znaczenie wyrazów: 1. *bór*, 2. *drwal*, 3. *kostnieć*, 4. *karzełek-krasnoludek*. Na tym stopniu nauki najłatwiej można to uczynić przez dobieranie wyrazów bliskoznacznych i wyrazów o znaczeniu przeciwnem. Ponieważ jednak słownik dziecka najwydatniej można wzbogacić przez wyszukiwanie wyrazów pochodnych, dlatego wydaje mi się szczególnie pożądana kombinacja

tych ostatnich z wyrazami bliskoznacznemi. Nauczyciel zapyta więc o znaczenie wyrazu *bór*, zapisując go równocześnie na tablicy. W tej samej linji, lecz na drugiej połowie tablicy zapisze zgłoszony przez uczniów wyraz *las*, łącząc oba znakiem równania i podkreślając je. Zkolei padają pytania o wyrazy podobne brzmieniem (pochodne) do jednego i drugiego, a więc: Kto zna wyraz podobnie brzmiący do słowa *bór*? Kto zna inny wyraz? Kto jeszcze? W ten sposób odnajdą się takie wyrazy jak: *borowy*, *borowik*, z biedą także i *borówka*. Wyrazy te nauczyciel wypisze na tablicy obok słowa *bór* w nawiasie i mniejszemi literami. Na tej samej drodze odnajdą się też wyrazy pochodne od słowa *las*. Ostatecznie więc zapis na tablicy będzie wyglądał tak:

bór (borowy, borowik, borówka) = las (leśny, leśniczy, leśniczówka, leszczyna).

Tu nauczyciel zwróci mimochodem uwagę dzieci na zamianę samogłoski *o* na *ó* w wyrazach pochodnich. Będzie to przygotowanie do ćwiczeń ortograficznych.

W podobny sposób dojdziemy do wyjaśnienia znaczenia wyrazu *drwal* i takiego zapisu:

drwal (drwa, drwalnia, drewutnia) = rębacz drzewa (rąbać, zrąb).

Wyraz *kostnieć* wyjaśnimy przez powołanie się na twardość, jako charakterystyczną cechę kości, do której porównamy zesztywniałe wskutek mrozu członki. Zapis:

kostnieć (kość, kostnica) ≐ twardnieć, sztywnieć.

Ze znaczną trudnością będzie połączone wyjaśnienie terminów *karzełek-krasnoludek*. Właściwie oba znaczą to samo, a dziecko zna nawet ich treść. Lecz skąd się takie nazwy wzięły? Dlaczego jest ich dwie? Ten problem musi być rozwiązany. Uciekniemy się tu do opisu istotki, noszącej te nazwy. I oto wystąpią wyraźnie dwie cechy charakterystyczne: maleńki wzrost i pstrokacizna (krasa) jej ubioru. Pierwsza usprawiedliwi nazwę *karzełek*, druga — *krasnoludek*. Oczywiście *karzełkowi* nauczyciel przeciwstawi *wielkoluda*.

Trzeci stopień formalny: wyrażenie zewnętrzne. Ćwiczenia słownikowe, to nietylko wzbogacanie słowniczka dzieci. Bodaj czy nie ważniejsze jeszcze jest wprawianie ich w trafnem dobieraniu wyrazów i zwrotów ze względu: 1) na ich znaczenie, 2) na potrzebę oddania uczuć. Cel ten osiągniemy

przez: opowiadanie, streszczenie i znalezienie tytułu dla przeczytanego odstępu. Przy opowiadaniu dziecko ma zupełną swobodę czerpania ze swego zapasu słownikowego, wzbogaconego dopiero co przez nowe wyjaśnienia, gdyż zadaniem jego jest odpowiedzieć na pytanie: Jak to było? Streszczenie jest trudniejsze. Tu, w sposób możliwie najzwięźlejszy, musi dziecko powiedzieć, co było. Namysł nad doborem wyrazów i zwrotów musi tu więc być głębszy. Wreszcie wyłania się problem, jak ująć treść odstępu w sposób najbardziej syntetyczny. W myśl zasady samodzielności nad rozwiązaniem tego problemu pracują dzieci. Sypią się więc pomysły: Ale jednym brak powiązania logicznego, inne szwankują pod względem gramatycznym, tu synteza obejmuje tylko część treści, tam zawiera więcej niż autor chciał powiedzieć. Wobec tego trzeba odrzucić jedne a z pośród innych wybrać najwłaściwszy. Tak wybrany tytuł zapisze nauczyciel na tablicy, uczniowie zaś w słowniczkach. W ten sposób, po opracowaniu całej czytanki, będą mieć dzieci nietylko nowy zapas wyrazów, ale i plan, według którego będą mogły opowiedzieć całość. Przy wyjaśnieniach językowych wypadnie oczywiście nieraz odstąpić od wyżej wskazanych wzorów. Nie widzę np. innego, skutecznego sposobu wyjaśnienia różnicy pomiędzy wyrazami *chuchać* i *dmuchać*, jak tylko wskazanie na inny układ organów, przy pomocy których wykonujemy obie czynności i zwrócenie uwagi na różnicę szmerów, towarzyszących tym czynnościom. Zademonstrowanie chuchania i dmuchania przez dzieci będzie więc rzeczą konieczną. W przeciwnym razie opuszczą lekcję z temi samemi wątpliwościami, z jakiemi odchodził od swego rozmówcy ów karzełek.

Teraz przejść trzeba do ćwiczeń gramatycznych i ortograficznych. Pozostanie na nie zaledwie kilkanaście minut czasu, to też niewiele już będzie można zdziałać.

Ćwiczenia gramatyczne: Nauczyciel dzieli tablicę linjami pionowemi na trzy równe części, pozostawiając u góry miejsce na ewentualne dopiski. Dzieci czynią to samo w swoich zeszytach. Po tych przygotowaniach czytają raz jeszcze czytankę zdaniami, nakreślając lekko napotkane rzeczowniki.[1]) Zaraz w pierwszem zdaniu zostaną więc zakreślone: *borze*, *drwal*, *drzewa*.[2])

---

[1]) Pierwszy stopień formalny: spostrzeżenie.
[2]) Drugi „ „ opracowanie myślowe.

Rzeczownikom tym nadadzą teraz dzieci formę pierwszego przypadku liczby pojedyńczej. Przy tej czynności należy się liczyć z nieznajomością deklinacji, to też nie trzeba pytać wprost o pierwszy przypadek liczby pojedyńczej. Takie przekształcenie uważam za konieczne, gdyż tylko na tej drodze zdobędzie dziecko przekonanie o potrzebie odmiany rzeczownika. Będzie to więc przygotowanie do lekcji następnej, na której zapoznamy dzieci z deklinacją rzeczownika. Zkolei nauczyciel zapyta: Jak powiedziałbyś, wskazując palcem na bór?... na drwala?... na drzewo? Jeszcze raz powiedz, jak mówisz, wskazując na drwala i na bór? A jak, wskazując na drzewo? Silne zaakcentowanie zaimków *ten* i *to* uświadomi dzieciom różnicę w rodzajach rzeczowników i wywoła potrzebę zapisania ich w oddzielnych kolumnach. W drugiem zdaniu spotkają się dzieci z rzeczownikami: *zimie, mrozów*. Zaakcentowanie zaimka *ta* przy rzeczowniku *zima* wskaże dzieciom, że należy go wpisać w środkowej, wolnej dotychczas kolumnie. Postępowanie przy opracowaniu innych zdań będzie podobne. Opracowawszy w ten sposób szereg zdań np. siedem, będziemy mieć następujący zapis na tablicy:

ten bór	ta zima	to drzewo
„ drwal	„ siekiera	
„ mróz	„ dłoń	
„ drwal	„ chwila	
„ oddech		
„ karzełek		
„ karzełek		
„ krasnoludek		

Teraz czas podać nazwy rodzajów i wypisać je nad poszczególnemi kolumnami. Poza niemi powstał rzeczownik *usta* z czwartego zdania. Okazuje się więc, że stosowane dotychczas kryterjum, według którego ocenialiśmy rodzaje rzeczowników, jest niewystarczające. Na szczęście rzeczowników takich jest bardzo mało. Zresztą niech ich dzieci w domu szukają. Trudność rozwiążemy na jednej z następnych lekcyj, kiedy to w związku z nauką o liczbie pojedyńczej i mnogiej, zapoznamy dzieci z t. zw. liczbą podwójną.

Ćwiczenia na dalszych częściach czytanki przeprowadzą dzieci w domu, uzupełniając w ten sposób rozpoczęte kolumny. [3])

[3]) Trzeci stopień formalny: wyrażenie.

Ostatnich kilka minut poświęcimy na ćwiczenie ortograficzne.

Nauczyciel wypisze na tablicy w kolumnie pionowej wyrazy z czytanki:

borze, mrozów, odłożył, robisz, głową, może, stworzenie.[4])

Zadaniem dzieci [5]) będzie nadać tym wyrazom taką formę gramatyczną, by w miejsce dźwięku *o* wystąpił dźwięk *u*. Wyłoni się teraz problem, czy ten dźwięk oddać w piśmie zapomocą litery *u*, czy *ó*. Podkreślone samogłoski *o* wskazują dzieciom, jak należy ten problem rozwiązać. Nastąpi więc teraz wypisanie nowej kolumny wyrazów, obok poprzedniej z podkreśleniem samogłosek *ó*:

bór, mróz, odłóż, rób, głów, móc, stwórca.

Rezultatem powinno być przekonanie, że *o* pochyla się na *ó*, nigdy zaś na *u*. Teraz nastąpi zastosowanie praktyczne [6]) przez odszukanie w czytance takich wyrazów, w których to pochylenie ma miejsce. Dzieci powinny więc wymienić: *napowrót*, *niesposób*, *mógł*, *przemówił*.

Sokal (woj. lwowskie). Stanisław Cwenar.

ĆWICZENIA SŁOWNIKOWE, GRAMATYCZNE I ORTOGRAFICZNE.

(Na podstawie obrazków: *W głowie rozsądek — w domu porządek.**)

Dzieci otwierają książeczki, swobodnie się przyglądają obrazkom. Po przejrzeniu książeczki zamykają, a tylko podczas rozmówek czasem dla przypomnienia lub sprawdzania zaglądają. Drogą pytań, poleceń, swobodnego opowiadania usyskujemy zdania i zapisujemy jako całości myślowe. Na tablicy figuruje treść obrazków mniej więcej w ten sposób:

Pewna dziewczynka wstała rano. Ubrała się i łóżeczko posłała. Patrzy, a tu podłoga zaśmiecona. „Trzeba będzie sprzątnąć“ pomyślała. Wzięła śmietniczkę i szczotkę. Zmiotła i zebrała. I zmierza (idzie) z tem ku drzwiom.

Było to w jesieni. Wiatr wiał (dął) silnie. Drzewa: brzózki i świerczki poruszały się (gięły) chybotały, targały. Okno pokoju było otwarte (w mieszkaniu, niezamknięte). Bo jakże robić porządki, gdy okno byłoby zamknięte? Kurz i pył! Byłoby brzydko!

---

[4]) Pierwszy stopień formalny: spostrzeżenie.
[5]) Drugi „ „ opracowanie myślowe.
[6]) Trzeci „ „ wyrażenie.

*) Rossowski-Pfauówna: „Pierwsze czytania“, str. 38.

Otworzyła dziewczynka drzwi. Chce śmiecie wynieść na podwórze do śmietnika. A tu, jak się nie zrobi przeciąg! Jak nie porwie silny wicher śmieci! Jak nie rozniesie po całem mieszkaniu! Nanic twoja robota dziewczynko! Musisz powtórnie zbierać. Ale już będziesz mądrzejsza. Co zrobi dziewczynka?

Samodzielne dopowiedzenie dalszego ciągu, względnie treściwa powtórka od początku o innem zakończeniu.

Ćwiczenia słownikowo-gramatyczne (ew. druga godzina).

Drogą rozmówki i odpowiednią gestykulacją, rucham (gimnastyka!) przez nauczyciela i dzieci uzyskujemy i zapisujemy na tablicy i w zeszytach następujące przeciwieństwa. (Jedynie ruch dzieciom od najmłodszych chwil jest dobrze znany, przeto opieranie zabiegów na ruchu jest najprostszą, a zatem i, mojem zdaniem, najskuteczniejszą rękojmią dochodzenia do celu.)

Przeciwieństwa:

Przedtem było łóżko *rozebrane* (ruch odpowiedni).	A teraz jest łóżko *posłane* (ruch przeciwny).
Przedtem wiatr *wiał* (dął) *silnie, mocno* (ruchy).	A teraz *wieje słabo, cicho* (łagodne ruchy).
Przedtem mieszkanie było *zabarłożone, zabrudzone, zanieczyszczone* (ruchy: chaos).	A teraz *oczyszczone, przyprowadzone do porządku, sprzątnięte* (ruchy sprzątanie).
Drzewa *się giętły, poruszały, chybotały, targały* (odpowiednie ruchy postaci).	Teraz *są bez ruchu, spoczywają, spokojne* (bezruch).
Okno było *otwarte* (ruchy ramion i podskoki).	Może być *zamknięte* (ruchy ramion i zeskoki).
Wpierw dziewczynka była *nierozsądna.*	Teraz jest *mądrzejsza.*

Mamy tu zgrubsza tok i zarys lekcji gimnastyki (koncentracja): ćwiczenia wstępne, ćwiczenia intensywniejsze przy uprzątaniu pokoju, skoki, zeskoki, wreszcie ćwiczenia końcowe: „Jakto dziewczynka stała zamyślona?“, „Jak potem była mądrzejsza?“.

Wyliczenie grup (opis). Sprzęty: śmietniczka, szczotka, łóżko, taburetka, kwiaty i jakie jeszcze? Zajęcia: ubrała się, myła, czesała, sprzątała, porządkowała. Drzewa: brzózki, świerczki. Dopiszcie swoje, zastosujcie w zdaniach. Zapiszcie powyższe całkowite grupy do „Słownika grupowanego“ pod lit. *S. D. Z.* (sprzęty, drzewa, zajęcia).**)

Zadanie domowe: 1) Ułożyć kilka zdań na poprzednie przeciwieństwa. 2) Wypisać z powiastki wyrazy na: *ó-u, rz-ż.*

**) O tym słowniku jest szersza wzmianka w lekcji *Bajka o szybie* w poprzednim zeszycie *Przyjaciela Szkoły.*

Następna lekcja poświęcona będzie **ćwiczeniom ortograficznym.** Dzieci czytają wyrazy wypisane i zdania. Nauczyciel sprawdza i rozdaje kartki oddzielne z wyrazami na: *ó-u rz-ż ż : g*, (przygotowane zawczasu w sposób opisany w lekcji *Bajka o szybie*). Dzieci otwierają pierwsze trzy, cztery lub pięć wyrazów i tworzą z tego odpowiednie przysłowia, powiastki, zagadki, kalambury, wplatając wyrazy z kart (niekiedy przy pomocy nauczyciela):

1. Ja się spać położe
   na swoje . . . .
2. W pociągu był przeciąg, pociągnąłem za „ciągacz", ściągnąłem ręką ramę i okno zamknąłem.
3. Jest otwór w murze,
   przez który widać podwórze.
4. Ma białą sukmanę w czarne łaty,
   robią z niej miotły i baty. (Brzózka.)
5. Płacze zimą, płacze latem,
   zjada ją kózka;
   z niej mogą być kółka do wózka;
   czasem jest miotłą, a czasem batem...
   Wiem, to... (brzózka).
6. Dla chleba pracować trzeba.

Wreszcie układają dzieci karty-wyrazy według zagadnień i zapisują do „Słownika ortograficznego", (o którym pisałem także w lekcji *Bajka o szybie*). W słowniku w odpowiednich działach figurować będą wyrazy następujące:

ó : o
brzózka (brzoza)
łóżeczko (łoże, łóżko)
podwórze (na dworze, dwór, podwórko).

ż : g
łóżeczko (łoże, legać)

końcówki:
brzózka (brzózek)

rz po spółgłoskach:
brzózka (brzoza)
brzydko
drzewa
drzwi
mądrzejsza
przeciąg
patrzy
drzwiom
sprzątnąć
trzeba

Zadania domowe: Wypisać sentencje, ogłoszenia, wezwania, afisze (z rysunkami) o porządku i czystości w klasie itp.

Lublin.

Wincenty Kmieć.

KONGRES PEDAGOGICZNY W GENEWIE.

W roku bieżącym odbyły się trzy międzynarodowe kongresy pedagogiczne: a) Trzeci Kongres Światowej Federacji Zrzeszeń Pedagogicznych od 25 VII do 4 VIII w Genewie; b) Powszechna Konferencja w Sprawach Nowego Wychowania od 8 do 21 VIII w Helsingör i c) Powszechna Konferencja Kształcenia Dorosłych od 22 do 28 VIII w Cambridge.

Chcąc wziąć udział choćby w jednej z tych konferencyj — zależnie od okoliczności — zgłosiłem swoje uczestnictwo odrazu do dwóch pierwszych. Zgłoszenia przyjmował polski komitet kongresowy w Warszawie, któremu przewodniczyła p. Helena Radlińska, prof. Wolnej Wszechnicy.

Warunki się tak ułożyły, że mogłem być obecny tylko na pierwszym kongresie w Genewie. Drugi, może ciekawszy, kończył się zbyt późno (oczywiście późno dla mnie, bo w połowie sierpnia musiałem poczynić już przygotowania do pierwszego powakacyjnego zeszytu *Przyjaciela Szkoły* i zamknąć redakcję *Kalendarza Pedagogicznego*).

Wyjechałem więc, zaopatrzony dzięki uprzejmości życzliwych mi osób względnie instytucyj w paszpart ulgowy i potrzebne wiza, zaraz po zamknięciu zjazdów nauczycielskich w Poznaniu (Zw. P. N. S. P. oraz Stow. Chrz.-Nar. N. S. P.). Zawadziłem o Paryż, do którego po raz pierwszy wybierałem się w lipcu r. 1914. Miała to być wtedy wspólna wycieczka, ale — wybuch wojny przeszkodził. I dopiero teraz po 14 latach urzeczywistnić mogłem dawny swój zamiar i spędzić tydzień w metropolji świata. M. i. złożyłem także wizytę redaktorowi czasopisma pedagogicznego: *Journal des Instituteurs et des Institutrices*. Do Genewy przybyłem w przededniu rozpoczęcia Kongresu.

Hasło „Świat dla dziecka i dziecko dla świata“ ściągnęło około 1300 zwolenników nowoczesnego wychowania w duchu pojednania narodów do Genewy. Kongres został zwołany przez Światową Federację Zrzeszeń Pedagogicznych (World Federation of Education Associations) która powstała po wojnie światowej w Stanach Zjednoczonych A. P. Organizacja ta nie ma być bynajmniej międzynarodowym związkiem zawodowym nauczycieli wszystkich czy pewnych kategoryj szkół, lecz chce być łącznikiem wszystkich sił wychowawczych całego świata. Federacja nie dąży do ujednostajnienia myśli pedagogicznej w sześćdziesięciu kilku czy więcej państwach na kuli ziemskiej, ale pragnie ustalić ogólne pierwiastki wychowawcze, wszędzie spotykane, aby one służyły dobru wszystkich krajów i narodów. Przeświadczenie, jakie przyświeca każdemu nauczycielowi i wychowawcy, że praca nad młodzieżą — to praca dla przyszłości narodu swego, znalazło w wysokiej mierze swój wyraz w Federacji i na Kongresie.

Chcąc zapewnić przyszłym pokoleniom pokój i dobrobyt, należy zreformować wychowanie tych właśnie przyszłych pokoleń. Teren, na którym spotkać się mogą ludzie dobrej woli wszystkich narodów, by działać dla dobra ludzkości, to nie arena polityczna lub dziedzina ekonomji społecznej ale pole wychowania, gdyż w wychowaniu jedynie tkwi owa siła twórcza, pobudzająca i wzmacniająca postęp cywilizacji.

Wychodząc z tego założenia, Towarzystwo Pedagogiczne Stan. Zjedn. A. P. (National Education Association) zwołało w r. 1923 pierwszy zjazd do San Francisco. Udział był dość liczny: 600 uczestuików z 60 krajów. Po tym zjeździe — organizacyjnym — zwołano co dwa lata Kongresy Pedagogiczne i to w r. 1925 do Edinburga, 1927 do Toronto a w roku bieżącym do Genewy. Przewagę na Kongresie i liczbową i ideową i językową stanowią Amerykanie — Anglicy. By więcej zainteresować Europę swą ideą, postanowiono odbyć trzeci zrzędu kongres na kontynencie w Genewie jako w ośrodku dążeń pacyfistycznych. Techniczną stroną organizacji Kongresu zajęło się Międzynarodowe Biuro Wychowania (Bureau International d'Education) a w komitecie honorowym znajdujemy szereg wybitnych osobistości i przedstawicieli znanych organizacyj, m. i. prof. Edwarda Claparède, Sir E. Drummond, sekretarza generalnego Ligi Narodów, prof. Ferrière z Międzynarodowej Ligi Nowoczesnego Wychowania, senatora La Fontaine, prezesa Międzynarodowego Biura Pokoju, Albert Thomas, dyrektora Międzynarodowego Biura Pracy, prof. Uniw. Genewskiego Bovet, prof. Hochstaetter z Instytutu Wychowania I. I. Rousseau w Genewie.

Z Polski przybyło na zjazd około 30 osób, m. i. p. Helena Radlińska, prof. Wolnej Wszechnicy, która, jak już wspomniałem, zorganizowała polski komitet uczestnictwa i brała żywy udział w obradach sekcyj kongresu, p. Dr. Stefan Szuman, poprzednio radca Kuratorjum O. S. Poznańskiego, obecnie prof. Uniw. Krakowskiego, p. Librachowa, redaktor *Pracy Szkolnej*, p. Melchertówna, autorka kilku rozpraw metodycznych.

Główne swe cele określiła Federacja w sposób następujący:

nawiązanie stosunków przyjaźni, dobrej woli, wzajemnego zaufania pomiędzy narodami,

zapewnienie zupełnego równouprawnienia wszystkich narodów bez względu na rasę i religję,

sprawiedliwa ocena wysiłków i zdobyczy innych narodów i ras na polu kulturalnem,

udostępnienie dokładnych wiadomości oraz objektywne przedstawienie faktów zapomocą odpowiednich środków dydaktycznych (podręczników, książek bibljotecznych, map, obrazów itp.),

wzbudzanie w sercach młodzieży moralności międzynarodowej przez wskazanie we wszystkich szkołach na całym świecie na jedność, jaka tworzy ludzkość cała, by tem dokładniej uwydatnić absurdalność wojny czyli

budzić i krzepić ducha pokoju, który polega na prawdziwym patrjotyzmie, mianowicie na miłości dla własnej ojczyzny a nie na uczuciach nienawiści względem innych krajów i narodów.

Tym też zagadnieniom poświęcone były tematy na głównych zebraniach jak i na posiedzeniach licznych sekcyj. Na pierwszem plenarnem zebraniu w dniu oficjalnego otwarcia 26 lipca mówił p. Gilbert Murray, przewodniczący komisji międzynarodowej współpracy intelektualnej, o wychowaniu w duchu międzynarodowym, nawiązując do zaleceń Ligi Narodów, że należy zapoznać młodzież całego świata z zasadami i zadaniami Ligi Narodów i przygotować ją

do tego, aby na wydarzenia na arenie światowej patrzała z punktu widzenia współpracy międzynarodowej. Nauczanie więc należy ugrupować dokoła jednego centralnego zagadnienia i nakłonić młode siły, by się poświęcały jednemu stałemu celowi, przewyższającemu dążenia egoistyczne chwili bieżącej.

Z dalszych referatów na plenarnych zebraniach wymieniam a) niezmiernie ciekawy — w ujęciu i naświetleniu — p. Alberta Thomasa, dyrektora Międzynarodowego Biura Pracy, na temat „Praca i wychowanie", b) Gertrudy Bäumer, przedstawicielki Rządu Niemieckiego w komisjach Ligi Narodów do spraw opieki nad dzieckiem, p. t. „Połączenie nauczania ogólnokształcącego z zawodowem", c) Pawła Monroe, prof. Teacher College przy Columbia University N. Y. i autora wspaniałej amerykańskiej encyklopedji pedagogicznej, na temat „Systemy wychowania na Wschodzie i Zachodzie".

Zebrania plenarne odbywały się po południu; przed południem natomiast od godziny 9 począwszy obradowały sekcje. Utworzono ich aż 19, tak że każdego dnia po kilka sekcyj równocześnie miało swe posiedzenia. Oto tematy kilku najważniejszych sekcyj: Stosunek rodziny do nauczyciela i szkoły, higjena szkolna, dziecko moralnie zaniedbane, wychowanie i prasa, ze szkoły do zawodu, analfabetyzm. Sprawę współpracy międzynarodowej rozpatrywano w trzech sekcjach a) co do ogólnych zasad b) pod względem przygotowania nauczycieli do nauczania w duchu solidaryzmu światowego c) od strony metodycznej, jak mianowicie można uczyć według zaleceń Ligi Narodów w duchu współpracy międzynarodowej i dobrej wòli oraz wzajemnego zrozumienia narodów.

Na każdej sekcji wygłoszono po kilka referatów i to przeważnie w języku angielskim, pewną część po francusku, a niekiedy — zwłaszcza w dyskusji — mówiono też po niemiecku. Zwykle podano streszczenie albo w języku francuskim lub angielskim. W sekcjach, poświęconych sprawie współpracy międzynarodowej, tłumaczono na esperanto. Jak zaznaczyłem poprzednio, utworzono 19 sekcyj. W prospektach zalecano, by się zapisać najwyżej do pięciu sekcyj, ale udział nawet w trzech sekcjach był fizyczną niemożliwością. Przygotowane były — na szczęście — w pewnych sekcjach drukowane streszczenia ważniejszych referatów, co w pewnej mierze ułatwiło zorjentowanie się w bogatym materjale.

Całość pracy, włożonej w Kongres, przedstawi obszerne sprawozdanie w języku angielskim z streszczeniami francuskiem i niemieckiem, które miało się ukazać w grudniu rb. Narazie wobec tego trudno coś powiedzieć o konkretnych wynikach Kongresu, zwłaszcza co do referatów, dyskusyj i rezolucyj. Także nic pewnego nie można było dowiedzieć się, jakie zrzeszenia pedagogiczne oficjalnie się przyłączyły, względnie jak daleko postąpiła sprawa połączenia się z drugim związkiem zrzeszeń nauczycielskich z siedzibą w Brukseli, obejmującym kilka państw europejskich. Biuro prasowe istniało na Kongresie tylko „w teorji".

Mimo to kongres genewski będzie miał w ruchu pedagogicznym swoje znaczenie jako pierwsza na szerszą skalę zakrojona manifestacja dla idei pokoju światowego i współpracy międzynarodowej w wychowaniu i nauczaniu przyszłego pokolenia.

Doskonałem uzupełnieniem pod tym właśnie względem była wystawa pedagogiczna, urządzona w Palais des Expositions, gdzie nad wejściem widniał napis „L'ère de l'éducation". Pod tym samym tytułem — zaznaczam

nawiasem — wychodziły także dzienne biuletyny, wydawane przez Komitet Kongresu. Wystawa pedagogiczna dzieliła się na część a) pacyfistyczną, obejmującą różne instytucje i organizacje, służące idei pokoju, jak np. Międzynarodową Ligę Kobiet Pokoju i Wolności, Ligę Towarzystw Czerwonego Krzyża, Światowy Związek Kobiet dla Międzynarodowej Zgody, Międzynarodowy Związek Opieki nad Dzieckiem, Ligę Narodów, Międzynarodowe Biuro Pracy itd.; b) metodyczno-dydaktyczne ze stoiskami Międzynarodowego Biura Wychowania, eksponatami szkół kilku miast szwajcarskich, z licznemi pomocami szkolnemi itd.; c) część etnograficzną i kulturalną, gdzie zauważyłem stoiska następujących państw względnie narodów: Polski, Czechosłowacji, Bułgarji, Finlandji, Węgier, Francji, Belgji, Niemiec, Szwajcarji, Austrji, Japonji. Wystawy pewnych krajów, zwłaszcza naszego, urządzono bardzo gustownie i celowo w myśl wytycznych „Atlasu cywilizacji powszechnej", przedstawionego w osobnem dość obszernem stoisku przez inicjatorów pp. P. Otlet i rodaczkę naszą A. Oderfeldównę.

O ważności tego „Atlasu cywilizacji powszechnej", zwłaszcza dla narodów mniej znanych na Zachodzie, mówiono na posiedzeniu nauczycieli Słowian, które jednego popołudnia po różnych zebraniach i konferencjach zdołał zwołać p. prof. Kacarow (Bułgar). Tu p. Radlińska wskazała na przykładach, znanych z literatury naukowej („Historja świata" Wellsa) i na nowo dostarczonych w czasie Kongresu, że Anglicy np. znacznie lepiej się orjentują w historji Indyj lub Dalekiego Wschodu niż w stosunkach państw słowiańskich i wprost nic nie wiedzą o tem, jakie zdobycze i wartości wniosły narody jak Bułgarja, Polska itd. do krynicy kultury i cywilizacji świata.

Na zakończenie jeszcze kilka ogólnych uwag i spostrzeżeń. Udział w Kongresie kosztował 12,50 franków szwajcarskich. Wizę szwajcarską obniżono dla uczestników z Polski o 50%. Biuro kwaterunkowe funkcjonowało znakomicie. Były do dyspozycji hotele i pensjonaty od 10 do 20 franków (dla Amerykanów!), ale także pokoje prywatne z śniadaniem za 4 franki (= 7 złotych). Część uczestników polskich mieszkała w Onex, inni spotykali się przy obiedzie i kolacji w sympatycznem „Foyer des Etudiants" przy bulwardzie Filozofów.

Bardzo miłą niespodziankę zgotowała nam Delegacja Polska przy Lidze Narodów. Zaraz bowiem pierwszego dnia zaprosiła nas na powitalną herbatę. Wogóle przyjęć i powitań było dużo: w przededniu oficjalnego otwarcia spotkanie powitalne w Palais Eynard, następnego dnia raut w Maison Communale, a trzeciego czy czwartego dnia Garden-Party. Urządzono też kilka „międzynarodowych śniadań", a 1 sierpnia, w dniu szwajcarskiego święta narodowego, całodzienną wycieczkę na Leman. Do rozrywek można także zaliczyć produkcję uczniów i uczenic profesora Jacques Dalcroze, znanego pedagoga, który od szeregu lat propaguje rytmiczne ruchy jako środek wychowawczy i w całej Europie ma licznych zwolenników.

Zauważyć można było pewne niedociągnięcie w organizacji Kongresu. Pałac wystawowy, w którym odbyło się otwarcie kongresu, okazał się nieodpowiedni na zebrania plenarne ze względu na złą akustykę: więc zmiana lokalu. Biura jednakże pozostały na dawnem miejscu. Posiedzenia sekcyj odbywały się w czterech różnych budynkach, co przy dużej ilości sekcyj tem bardziej było niedogodne.

Kwestja językowa — to już rozpacz. Referat np. w języku angielskim 30 minut, streszczenie w języku francuskim: 10—15 minut, nieraz i drugie streszczenie po esperancku: 10 minut. W dyskusji mówiono niejednokrotnie czterema językami. O ile mówca mógł, sam powtórzył odrazu swoje wywody w drugim lub trzecim języku. Zdarzyło się, że w dyskusji przemawiało kilku Francuzów, których wywody tłumaczono lub streszczano w języku niemieckim, i zdawało nam się, że już będzie można sprawę zakończyć, gdy tymczasem — dla pana przewodniczącego, dziekana uniwersytetu w Indiana, trzeba raz jeszcze powtórzyć wszystko dość dokładnie po angielsku, ponieważ znał tylko ten język. Ta procedura — to ciągłe powtarzanie wszystkiego dwa lub trzy razy — na początku niejako bawi ale później nudzi i nuży, a ponieważ pochłania za wiele czasu, nadaje obradom bardzo wolne tempo; wynik więc kilkugodzinnego posiedzenia jest w stosunku do czasu i wysiłku niewielki. Z podobnemi uwagami o nieracjonalności obrad, toczących się w kilku językach, spotkałem się w różnych sprawozdaniach tak z genewskiego kongresu jak i z konferencji w Helsingör.

Przytem zakwestjonowano, czy podobne masowe kongresy wogóle mają dla ruchu pedagogicznego jakieś większe znaczenie. Przygodnie przecież spotykają się tam ludzie z różnych krajów i o różnych zapatrywaniach, którzy siłą rzeczy nie znają dostatecznie obcych stosunków i warunków i nie mogą wcale należycie wniknąć w poglądy i wywody prelegentów lub mowców dyskusyjnych.

Ale kongresy międzynarodowe dają coś więcej niż programy przewidują: zbliżają bowiem ludzi różnych narodowości i dają możność zasięgnięcia i udzielenia bezpośrednio informacyj o stosunkach kulturalnych czy politycznych. Nieraz mówiliśmy o Polsce i mogliśmy sprostować mylne pojęcia. Prawda i szczerość jest podstawą zaufania, a na zaufaniu gruntuje się pokój tak między ludźmi jak i między narodami.

Poznań. Leonard Borkowski.

WYCINKI.

Wdrożenie młodzieży do samodzielnej pracy i walka z nałogiem „ściągania".

Młodzież polska posiada wielką zaletę; naogół jest zdolna i inteligentna. Dla pedagoga stanowi to znaczne ułatwienie. Ale młodzież nasza ma tę wadę może ogólnoludzką, może tylko słowiańską, że nie zawsze rwie się do pracy. Trzeba dobrych warunków, a więc dobrego nauczyciela przedewszystkiem, odpowiedniego lokalu, atmosfery, zachęcającej do zdobywania wiedzy, aby młodzież polska chętnie pracowała. Najtrudniej w domu zabrać się do pracy; łatwiej i chętniej pracuje w towarzystwie kolegów pod kierunkiem światłego, wymagającego pedagoga.

Obecnie z Ministerstwa W. R. i O. P. w dziedzinie szkolnictwa średniego idzie świeży powiew ideowości; dawny skostniały w rutynie papierowy system pracy szkolnej nie wróci; może więc szkoła państwowa i powinna powoli próby rozpocząć.

Przeciwnicy nowego systemu nauczania, jako jeden z motywów przeciwko metodzie daltońskiej w naszych szkołach wysuwają nieumiejętność i nieprzyzwy-

czajanie do samodzielnej pracy wśród większości naszej młodzieży. Ten atoli argument przemawia za wprowadzeniem nowej metody, aby właśnie młodzież naszą wdrożyć do samodzielnej pracy.

Pośród wad, nietylko zresztą młodzieży polskiej, poważną, niedostatecznie jednak plenioną, jest chęć korzystania z cudzej pracy lub uprzednio przygotowanych, tak zwanych popularnie, „ściągaczek“. Nie było pokolenia, któreby przeszło przez szkołę bez podpowiadania, odpisywania itd. W szkole nowej wada ta pomału musi zanikać tak, jak zniknęła już w Ameryce i w Anglji. Na kontynencie europejskim jest ona ciągle jeszcze aktualna.

Dla sceptyków, pomawiających tylko polską młodzież o tę wadę, przytoczę okólnik, jaki wydał w roku bieżącym jeden z kuratorów we Francji do dyrektorów liceów i kolegjów.

„Nie można zaniedbać żadnej okazji, — czytamy w okólniku — trzeba przy każdej sposobności i we wszystkich klasach młodzieży tłumaczyć, że odpisywanie to nie jest dziecinne tylko wykroczenie, lecz prawdziwa kradzież (un véritable vol). Młodzież kradnie dobre stopnie, promocje, potem dyplomy, bez których nie otrzymałaby lepszego stanowiska, należnego pracowitemu, inteligentnemu, posiadającemu uczciwie zapracowany dyplom. Ściąganie jest równie poważnem przestępstwem, jak kradzież; ściągający z powodzeniem traci wogóle wiarę w niezbędną w życiu uczciwość. Trzeba młodzieży otworzyć oczy na to szerzące się zło, trzeba targnąć jej sumieniem“.

W tym duchu zredagowano i dalszy ciąg tegoż okólnika. Prasa francuska przyjęła tę sprawę bardzo poważnie, wystąpiła z apelem do społeczeństwa o poparcie akcji władz szkolnych i ma nadzieję, że młodzież sama przedsięweźmie skuteczną walkę z nałogiem ściągania.

A u nas?, Wprawdzie okólnika w tej dziedzinie nie wydano, ale to lepiej. Trzeba trafić do naszej młodzieży wprost przez dom i szkołę; wynik z pewnością będzie. Przecież nasza młodzież nie jest mniej szlachetna i rozumna, niż francuska.
(Warszawa.) *Epoka.*

RÓŻNE WIADOMOŚCI,

LITERACI W KOMISJI OCEN MIN. W. R. i O. P. Sprawa książek K.P.D. (koniecznych, poleconych i dozwolonych) przez Min. W. R. i O. P. dla młodzieży oraz dla bibljotek gminnych ma wejść w styczniu 1930 roku w lepszą od dotychczasowej fazę. Do komisji kwalifikacyjnej oprócz przedstawicieli ministerstwa mają też wejść przedstawiciele literatury.

Innowację tę należy powitać z radością. Współpraca pedagogów z pisarzami przyczyni się z pewnością do wytworzenia wszechstronnego typu lektury, nie posiadającego dotychczasowych zaniedbań i bolesnych przeoczeń.

LAUREAT KONKURSU IM. PIRAMOWICZA. Z Warszawy piszą nam: Corocznie Warszawskie Towarzystwo Lekarskie przyznaje nagrodę im. Grzegorza Piramowicza za najlepszą pracę higjeny szkolnej, wydaną lub nadesłaną w tym roku Towarzystwu. W roku bieżącym komitet konkursu przyznał tę nagrodę drowi Kazimierzowi Zgórskiemu ze Lwowa za podręcznik higjeny dla szkół średnich. Do sądu konkursowego należeli pp.: prof. dr. L. Paszkiewicz, wicepr. Warsz. Tow. Lek.; dr. St. Kopczyński ofiarodawca nagrody, dalej delegat T. N. S. W. i delegatka Związku Naucz. Szk. Powszechnych. K.

SZKOLNICTWO POLSKIE NA ŚLĄSKU CIESZYŃSKIM. Wynik ostatnich zapisów szkolnych zadał kłam twierdzeniom Niemców, jakoby Bielsko było w większej części niemieckie. Według ostatnich danych, na 2486 dzieci, uczęszczających do szkół powszechnych i wydziałowych w Bielsku, 54% dzieci uczęszcza do szkół polskich a 46% do szkół niemieckich. Z nowo zapisanych 358 dzieci, do szkół polskich wpisano 64%, do niemieckich zaś tylko 36%. W powiecie bielskim uczęszcza do szkół 10.356 dzieci, z czego 84% polskich, a tylko 16% niemieckich.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

(KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.)

M. ARCT, WARSZAWA.*)

Chołoniewska K.: *Gospodarstwo domowe i kuchnia racjonalna.* Podręcznik dla szkół powszechnych i gospodarczych. Stron 232. Rok 1929. Cena zł 5,—.

Książka przeznaczona dla dziewcząt w szkole powszechnej i gospodarczej, dająca im zasadnicze wskazówki racjonalnego prowadzenia domu przy małych środkach ze szczególnem uwzględnieniem gotowania.

Daje więc liczne przepisy do sporządzania pokarmów, zapoznaje z higjeną odżywiania, jak również ze sposobami przeprowadzania porządków domowych, prania bielizny itp.

St. Mazurkiewicz: *Hodowla kwiatów w mieszkaniu.* Z 96 rysunkami. Cena zł 8,—.

Mieszkanie bez kwiatów jest jak dzień bez słońca — mówi przysłowie — jednak ileż jest mieszkań, gdzie jakoby kwiaty się „nie trzymają"... Tymczasem trzeba tylko wiedzieć, jak dobrać rośliny i jak je pielęgnować, a nawet w najtrudniejszych warunkach można mieć piękne kwiaty.

Potrzebne wiadomości są właśnie zawarte w powyższej książce: omawia ona ogólne zasady hodowli kwiatów w mieszkaniu, ich rodzaje, potrzeby, choroby; a następnie uczy, czego wymaga każdy poszczególny gatunek: słońca — czy cienia, dużo czy mało wody, piasku czy gliny, przesadzania czy cięcia.

Wykład jasny a zwięzły; fotografje dobrze dobrane i świetnie wykonane.

Dlaczego zostałeś okradziony. Opracowane przez Studjum Kryminologiczne Urzędu Śledczego na m. st. Warszawę. Środki zaradcze przeciwko okradaniu mieszkań, biur i kas. Sposoby włamań i ochrona od nich. Z licznemi ilustracjami. Cena zł 2,40.

Książka właściwie powinna nosić tytuł „Jak się uchronić od kradzieży", gdyż omawia sposoby złodziejskie włamań, opisuje narzędzia używane przy tem i daje wskazówki, jak się od tego zabezpieczyć. Najważniejsze są wiadomości, na co należy zwracać uwagę, by zauważyć przygotowanie do włamania, jakie zamki zastosować, jak okuć drzwi i uwiesić zawiasy, jakie kraty dać w sklepach i magazynach i wreszcie, jakie kasy i kasetki są najpewniejsze.

KSIĄŻNICA-ATLAS, LWÓW.*)

J. Piaget: *Mowa i myślenie u dziecka.*

Książka ta stanowi tom I „Studjów nad logiką dziecka", w których młody psycholog genewski daje odpowiedzi na doniosłe dla nauczyciela pytania: jak dziecko myśli?, jak się wypowiada w mowie?, jakie są cechy jego sądów i rozumowań? Wszystko to odbywa się u dziecka inaczej niż u człowieka dorosłego i z tem liczyć się trzeba przy nauczaniu dziecka. Cechy myślenia są związane z całą strukturą psychiczną dziecka, które stopniowo przechodzi ewolucje, osiągając wreszcie postać człowieka dorosłego. Ważnym czynnikiem tej ewolucji jest współżycie i współdziałanie społeczne. Wyniki swoje otrzymuje Piaget przy zastosowaniu metody, nazwanej przez siebie „kliniczną", która jest dostępna każdemu wychowawcy. Dzięki temu prace Piageta wskazują też drogę do samodzielnych badań nauczyciela na terenie szkolnym.

Dr. Jan Piątek: *Zasady przyzwoitego zachowania się młodzieży szkolnej.* Wyd. III.

Książeczka ta zawiera cały savoir vivre, potrzebny młodzieży szkolnej. Podaje wskazówki, jak się zachować w towarzystwie różnych osób, jak pisać listy, jak się ubierać, jak się zachowywać na ulicy, w parku, w sklepie, w jaki sposób składać wizyty, jak się zachować podczas obiadu, na wycieczce, w czasie podróży, podczas zabawy tanecznej itp. Ilustracje Kamila Mackiewicza objaśniają tekst, a temperamentem swoim dodają całości pogodnego humoru.

*) Komunikaty, dotyczące ostatnich nowości (gwiazdkowych), otrzymaliśmy zbyt późno, wobec czego możemy je umieścić dopiero w następnym zeszycie „*P. S.*" Red.

GEBETHNER I WOLFF. WARSZAWA.

Marta Krasińska: *Wolny ptak.* Powieść. Stron 277. Zł 8,—.

Powieść ta przedstawia, na tle życia sfery ziemiańsko-arystokratycznej na Litwie przed wybuchem wielkiej wojny, trzy niezwykle interesujące typy kobiece i ich dramatyczne, w jednym wypadku nawet tragiczne, losy. *Wolnym ptakiem* jest główna bohaterka, która poświęca swe szczęście osobiste dla zachowania wolności, niekrępującej jej w spełnianiu na szczupłym, ale ważnym pod względem narodowym terenie obowiązków społecznych i patrjotycznych. Słusznie też nazywa autorka swą powieść „powieścią oczekiwania" i poświęca ją „mieszkańcom wsi, dworków i dworów litewskich, trwającym cierpliwie w mozole bez chwały, aby bronić wiary, ziemi, tradycyj i polskiej mowy — wszystkim, którzy oczekiwali i nie doczekali się spełnienia..."

Ferdynand Goetel: *Samuel Zborowski* (Rycerz na Podolu). Sztuka historyczna w 6 odsłonach z prologiem i epilogiem. Stron 180. Cena zł 6,50.

Samuel Zborowski wnosi do dorobku autora nowe walory. Goetel wykazał w niej, że i forma dramatyczna jest dla niego terenem, na którym może poruszać się swobodnie. Oryginalne ujęcie charakterystyki głośnego w historji naszej Zborowskiego, silne napięcie akcji dramatycznej, nie słabnące aż do końca sztuki w epilogu, żywa moc słowa, dobrze uwydatnione konflikty — sprawiają, że *Samuel Zborowski* nietylko do widza na scenie, ale i w lekturze przemówi do czytelnika, jako dzieło prawdziwego talentu, ukazując mu nowe oblicze twórcze autora. *Samuel Zborowski* uzyskał, jak wiadomo, nagrodę na konkursie w Krakowie, który to konkurs tak żywem a niespodziewanem echem odbił się w prasie naszej.

Kornel Makuszyński: *Listy zebrane.* Listy z Capri, Lido, Paryża, Sopotu, Karlsbadu, Zakopanego i Lwowa. Stron 322. Zł 10,—.

„Oto jest pistolet do zabicia grzechu śmiertelnego — smutku" — wieści autograf Kornela Makuszyńskiego, umieszczony na opasce książki pt. *Listy zebrane.* I rzeczywiście, książka ta jest tak wesoła, takim szczerym śmiejąca się śmiechem, jakim tylko jego książki śmiać się umieją. Poprostu nieśmiertelne w swym „genre" są listy z Sopotu i Zakopanego. Lecz Makuszyński potrafi też wzruszyć. Kto nie wierzy, niech zajrzy na koniec książki i przeczyta przepiękne zakończenie listów ze Lwowa, ówiane szczerym sentymentem i głęboką czcią dla bohaterskiego miasta, wobec którego z ust tego „syna marnotrawnego" znika lekki uśmiech, a w sercu rodzi się nabożna prawie powaga.

TOWARZYSTWO WYDAWNICZE, WARSZAWA.

Janusz Korczak: *Jak kochać dziecko.* Część I. Dziecko w rodzinie (zł 3,60). — Część II. Internat. Kolonje letnie (zł 4,—). — Część III. Dom sierot (zł 2,—).

Kiedy w r. 1919 ukazała się książka Korczaka, pisała o niej krytyka ówczesna:

„Janusz Korczak napisał znów książkę, która jest najpiękniejszą cząstką naszych trosk zbiorowych. Znów mówi on o dziecku i pyta przez stronice swoich nowych i śmiałych spostrzeżeń: jak je kochać?"

Korczak w notatkach swoich na marginesie życia poddał sumiennej i myślącej analizie wszystkie utarte mniemania i przyjęte imperatywy w stosunku do dziecka. Książkę jego trzeba kochać z tej racji. Walczy ona przecież o szczęście naszego przyszłego pokolenia. Woła o świętą, mądrą prostotę poczynań i szczerość względem pięknej tajemnicy życia.

Korczak nie daje recept, nie wypisuje programów. Chodzi mu tylko o mądry, czujny, szczery stosunek do dziecka, które winno być wychowane na dzielnego obywatela.

Janusz Korczak: *Prawo dziecka do szacunku.* Cena zł 1,—.

Wielki znawca i wielki przyjaciel dziecka pokazuje nam duszę dziecięcą, jej myśli, przeżycia, każde niemal drgnienie. A dla kontrastu ukazuje nam obok rodziców, opiekunów, wychowawców. Ile tragicznych nieporozumień! Ile wy-

siłków — zresztą w najlepszej wierze podejmowanych i z niekłamanej miłości płynących — aby zranić duszę dziecka. Książka Korczaka będzie dla wielu rodziców i wychowawców rewelacją, odsłoni przed nimi rzeczy, których nawet nie przeczuwali, stanie się dla nich kluczem czarodziejskim, który otworzy nam furtkę do najcudowniejszej krainy na świecie, do duszy dziecka.

Mało jest w literaturze światowej książek o dziecku tak bezcennych jak książka Korczaka.

Władysław Grzelak: *Na wodach Narwi i Pilicy.* Wędrówki wioślarskie. Cena zł 3,—.

Potoczysty tok opowiadania, ciekawe opisy, przygody i wplecione w opowieść dygresje historyczne stwarzają z całości świetną i pouczającą lekturę, która powinna się znaleźć w ręku każdego miłośnika kraju i sportu. Książka jest wydana nad wyraz estetycznie i zawiera szereg pięknych ilustracyj.

NASZA KSIĘGARNIA, WARSZAWA.

S. Neapolitański: *Zarys dydaktyki matematyki.* Warszawa, 1929. Cena 6 zł.

Książka S. Neapolitańskiego jest to pierwszy w języku polskim zwięzły traktat z dziedziny dydaktyki matematyki i szczęśliwie zapełnia dotkliwą lukę, istniejącą w naszej literaturze pedagogiczno-dydaktycznej. Filozoficzno-logiczną treść swej pracy opiera autor na poglądach i terminologji naszego znakomitego matematyka prof. Jana Sleszyńskiego, przy opracowaniu zaś treści praktyczno-dydaktycznej zostały uwzględnione wszystkie nowe prądy nauczania matematyki.

Treść książki jest następująca. Po wstępie historycznym w rozdziałach I—IV autor szczegółowo i wyczerpująco omawia cele, metody, sposoby i zasady nauczania matematyki, ustalając jednocześnie najbardziej pożądane metody i sposoby nauczania poszczególnych działów matematyki: arytmetyki, geometrji poglądowej, geometrji dedukcyjnej i algebry. Rozdział V podaje ciekawe szkice nauczania matematyki w szkole pracy.

W ostatnim zaś rozdziale daje się zrozumiałą dla czytelników dydaktyki odpowiedź na pytanie: co to jest matematyka w swej istocie?

Z pobieżnego przeglądu treści książki wynika, że sprecyzował w niej autor to wszystko, co powinien znać i czem powinien się kierować każdy, zwłaszcza początkujący nauczyciel matematyki. Wykład przejrzysty, ścisły i zupełnie przystępny.

WYDAWNICTWO „ŻYCIE SZKOLNE“, WŁOCŁAWEK.

Walery Nowicki: *Nauka języka polskiego w szkole powszechnej.* Organizacja pracy, rozkład materjału, wskazówki metodyczne i lekcje praktyczne. Cena 3 zł.

Książka powyższa jest niezmiernie bogata we wszelkiego rodzaju wskazówki, dotyczące nauczania języka polskiego zarówno w niżej, jak i wyżej zorganizowanych szkołach powszechnych. Znajdujemy tu szczegółowy rozkład materjału naukowego na poszczególne miesiące, lekcje w okresie przygotowawczym do nauki czytania i pisania, obszerny cykl tematów do pogadanek, ćwiczenia językowe, ustne i piśmienne, zajęcia ciche, szczegółowe omówienie wszystkich elementarzy, wszystkich podręczników do czytania w oddz. II-gim i wszystkich podręczników do nauki pisowni; poza tem zawiera ona wielką ilość cennych wskazówek metodycznych, bogato ilustrowanych lekcjami praktycznemi; znajdujemy tu wzory lekcyj na temat pogadanek, powiastek, wierszyków, obrazków, ćwiczeń językowych, nauki czytania i pisania i czytanek.

Książka ta powinna się znaleźć w ręku każdego nauczyciela, który uczy języka polskiego, a przedewszystkiem tych, którzy mają przed sobą egzamin kwalifikacyjny.

TOW. WYDAWNICZE „POLSKA ZJEDNOCZONA“, WARSZAWA.

W. Brunowski: *A działo się to w Sowietach.* (Tłumaczenie z rosyjskiego przez Tadeusza Teslara, znanego dziś autora i pisarza o Sowietach i komunizmie.) Cena 3 zł.

Jest to wstrząsający treścią, rewelacyjny pamiętnik polityczny, skazanego na śmierć b. wysokiego dygnitarza sowieckiego. Opowiadania autora, oczekującego przez cztery lata w więzieniach sowieckich na wykonanie egzekucji, odsłaniają właściwe oblicze bolszewizmu i systemu gospodarki komunistycznej oraz dowodzą o wynikach rządu dyktatury proletarjatu względem mas robotniczych. Książka ta stanowi przeto w danej chwili najaktualniejszy materjał propagandowy dla wszystkich warstw społecznych.

Gdy ukazało się pierwsze wydanie tej książki, otrzymaliśmy masowe zamówienie na kilkanaście tysięcy egzemplarzy, dla wojskowości, Policji Państwowej, Korpusu Ochrony Pogranicza, Straży Granicznej, dla sfer kolejarzy, pracowników samorządowych, a nawet dla więzień. Zamówione egzemplarze zostały już rozdane jako literatura czytankowa. Świadczy to, że książka *A działo się to w Sowietach* jest istotnie wyjątkowo odpowiednią literaturą, pobudzającą świadomość społeczną specjalnie w kierunku zrozumienia, czem jest i jaki być musi komunizm rządzący.

KSIĘGARNIA J. LISOWSKIEJ, WARSZAWA.

Ewa Szelburg-Zarembina: *Majster-Klepka.* (Osiem barwnych opowiadań na tle codziennych zajęć ludzkich) z 10 ilustracjami S. Norblina. 8^0. Stron 91.

Książka niniejsza, omawiająca kilka ciekawych przygód i bajek, napisana jest językiem łatwym i zrozumiałym. Nadaje się ona dla naszych dzieci, tak chłopców jak i dziewcząt, ponieważ omawia to, co interesuje młodociane ich dusze.

KSIĘGARNIA WYDAWN. LEONA STĘPNIEWSKIEGO, POZNAŃ.

Podręczna Encyklopedja Handlowa. Wydawnictwo zbiorowe pod redakcją D-ra Stanisława Waschki, dyrektora Izby Przem.-Handl. w Poznaniu i Bolesława Olszewicza, kierownika Biblj. Wyższ. Szk. Handl. przy współudziale komitetu redakcyjnego: Dyr. Fr. Maciejewskiego, Wiceprezesa Izby Przem.-Handl. w Poznaniu oraz Wiceprezesa Związku Fabrykantów, Prof. D-ra L. Glabisza, Dyrektora Wyższ. Szk. Handl. w Poznaniu, D-ra J. Hryniewieckiego, Wiceprezesa Sądu Okręgowego w Poznaniu. Zeszyt 1, stron 1—64. Litera *A—B* do słowa *Banki.*

Ukazał się zeszyt pierwszy *Podręcznej Encyklopedji Handlowej*, która ma za zadanie zebranie w pewną systematyczną całość wszystkich wiadomości z dziedziny teorji i praktyki wiedzy handlowej na szerokiem tle obowiązującego w Polsce ustawodawstwa. Redaktorowie starali się uwzględnić przedewszystkiem stronę informacyjno-praktyczną, aby w ten sposób przeznaczyć *Encyklopedję* do użytku sfer kupieckich, które oddawna odczuwały brak takiego informatora. W pierwszym zeszycie szerzej omówione zostały m. i. sprawy: administracji skarbowej, agenta handlowego, arbitrażu, automobilizmu oraz banków. Liczne tablice ilustrują tekst. Pierwszy zeszyt zapowiada całość dobrze i celowo. Papier i druk dobry, format dogodny.

Encyklopedja może oddać dużo usług nauczycielstwu, uczącemu w szkołach handlowych, przemysłowych i dokształcających kupieckich wzgląd. rzemieślniczych, jako uzupełnienie do każdego podręcznika z dziedziny wiedzy ekonomicznej i handlowej.

NAKŁADEM AUTORA.

Jan Czech: *Hosanna.* Zbiorek pieśni kościelnych dla użytku młodzieży szkół średnich, seminarjów nauczycielskich, szkół powszechnych i chórów amatorskich na chór mieszany. Zeszyt pierwszy: pieśni adwentowe i kolendy. Skład główny: Muzyka i Śpiew, Krakow, ul. Św. Krzyża 11. Cena zł 1,80.

Zbiorek został wydany nie w celu wyrugowania pieśni istniejących dotychczas, lecz dla wzbogacenia literatury kościelnej i powiększenia chwały Bożej, posiada łatwe melodje i układ możliwie najmniej skomplikowany, aby uprzystępnić wykonanie chórom szkolnym i amatorskim.

NA OSTATNIEJ KARCIE.

Rok, który się kończy, był rokiem Powszechnej Wystawy Krajowej — dla całego państwa a szczególnie dla Poznania. Niezliczone rzesze dzieci szkolnych i nauczycielstwa przybyły do naszego miasta, by podziwiać twórczy wysiłek całego narodu w pierwszem dziesięcioleciu Polski Zmartwychwstałej.

Liczniej niż zwykle w czasie wakacyj mogliśmy w Redakcji przywitać przybyłych z dalekich stron Kolegów i Koleżanki. I w rozmowie zauważyliśmy nieraz, że Nauczycielstwo mylne ma zapatrywania co do charakteru naszego dwutygodnika i z niewłaściwego punktu widzenia patrzy na naszą pracę. Dla wielu jest *Przyjaciel Szkoły* czasopismem „chrześcijańskiem" w tem znaczeniu, że jest wydawane, czy subsydjowane, czy inspirowane przez Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. A jako dowód wskazywano na obfitość artykułów z nauki religji.

Ale Szan. Koledzy zapomnieli widocznie, że religja jest przedmiotem nauczania w szkole powszechnej i że przeważająca część nauczycielstwa uczy tego przedmiotu. Sądzimy więc, że artykuły, omawiające zagadnienia wychowawcze czy dydaktyczne z dziedziny religji, tak samo mogą zainteresować i być pożyteczne jak podobne rozprawy z geografji, języka polskiego lub wychowania fizycznego, którym to przedmiotom poświęciliśmy nieraz całą prawie treść jednego zeszytu.

Zanadto społeczeństwo nasze przywykło do klasyfikowania ludzi na partje i partyjki i dlatego prawdopodobnie też niejedni z Kolegów nie mogą lub nie chcą rozumieć, że może ktoś nie być „partyjnikiem". A tymczasem od zarania swego istnienia starał się *Przyjaciel Szkoły* stanąć ponad partjami i organizacjami i szukać swych współpracowników i czytelników wśrod całego nauczycielstwa bez względu na przynależność organizacyjną.

Być może, że umieszczenie w niniejszym zeszycie przemówienia p. ministra uważać będą zacietrzewieni przeciwnicy „rządu pomajowego", za „robotę polityczną". Przedrukowaliśmy ten odczyt, by go przechować w naszych rocznikach jako dokument historyczny. *Przyjaciel Szkoły* jest wprawdzie czasopismem niezależnem — apolitycznem w tem zrozumieniu, że nie jest związany z żadną partją czy organizacją zawodową — nie znaczy to jednakże, by miał okazywać ową „niechęć do aktualności", o której p. minister wspomina.

W swoim odczycie stwierdził p. minister, że nasz parlament nie może mieć wspólnego ideału wychowawczego i że tych ideałów jest tam więcej niż klubów. — A nawiązując do tego zapytujemy: czy wśród Nauczycielstwa polskiego jest wspólny ideał polskiego nauczyciela?

O odpowiedź poprosimy Szan. Współpracowników i Czytelników, którzy zechcą podany temat oświetlić tak wszechstronnie, byśmy mogli w nowym roku ogłosić cały cykl artykułów, poświęconych ideałowi polskiego nauczyciela.

Poznań, 15 grudnia 1929. Redaktor.

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

Adres Redakcji i Administracji: Poznań, ul. Dominikańska 4.
Prenumerata roczna zł 18.—, półroczna: zł 9.—, kwartalna: zł 4,50.
Cena ogłoszeń: 1/1 strona zł 90, 1/2 str. zł 50, 1/3 str. zł 40.—, 1/4 str. zł 30.
Administracja czynna od godz. 9—6, w sobotę od godz. 9—2.
Nr. konta P. K. O. 202.920. Tel. 1923. Skrytka pocztowa 98.